

# Вестник



МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

*ПЕДАГОГИКА*



№ 4 / 2011

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Барановская Л.А.</b> Интегративный подход к формированию социальной ответственности студентов.....	7
<b>Беляев В.И.</b> М.В. Ломоносов – великий сын великого народа (к трёхсотлетию со дня рождения) .....	12
<b>Большакова О.Н.</b> Условия формирования самосознания и профессиональной ответственности студентов вуза .....	25
<b>Бурлакова И.И.</b> Критерии качества профессионального образования в условиях современных образовательных реформ.....	31
<b>Галимова О.И.</b> Развитие идей Джона Раскина в социально-педагогической деятельности сettlementа «халл-хаус» .....	35
<b>Галицын С.В.</b> Физическая культура как фактор профилактики социально негативного поведения подростков .....	39
<b>Коложвари И.Б.</b> Ирландский культурный клуб как фактор формирования коммуникативной культуры у студентов вуза .....	43
<b>Лапковская С.А.</b> Среда профессионального общения: развивающий потенциал временного коллектива учебно-образовательной группы педагогов-воспитателей .....	50
<b>Митрахович О.А.</b> Модель формирования информационно-аналитических умений школьников .....	55
<b>Мордовская А.В.</b> Основные направления внедрения современных образовательных технологий в федеральном университете .....	63
<b>Рачковская Н.А.</b> Становление понятия «эмоциональная культура социального педагога» в структуре педагогического знания.....	68
<b>Симора В.А.</b> Становление церковно-приходской школы в системе народного образования Тверской губернии в конце XIX в. ....	75
<b>Смородинова М.В.</b> Педагогические условия формирования предметной компетенции учащихся .....	80

## РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<b>Боброва С.В.</b> Формирование коммуникативной компетенции на уроке русского языка .....	83
<b>Дворянкина С.Н.</b> Обучающая система учебно-познавательных задач по теории вероятностей и статистике как средство управления развитием мыслительной деятельности студентов.....	89
<b>Забелина С.Б.</b> Технология формирования исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в условиях компетентностного подхода.....	95
<b>Инишакова О.Б.</b> Нейропсихологический анализ состояния ВПФ младших школьников при нормальном и нарушенном процессе овладения навыком фонематического письма.....	101
<b>Инишакова О.Б., Обнизова Т.Ю.</b> Феномен прогредиентной динамики дисграфии .....	109
<b>Кадырова Ф.М.</b> Совершенствование языковой подготовки студентов в условиях общеевропейской образовательной интеграции .....	117
<b>Коровкина М.Е.</b> Инновационные подходы при разработке учебно-методического комплекса по обучению специальным видам перевода в рамках системы профессиональной переподготовки (дополнительного профессионального образования).....	121

<i>Матвеева Э.Ф.</i> Формирование стремления к самостоятельности студентов – будущих учителей химии .....	128
<i>Махмутова А.Д.</i> Исследование особенностей социального функционирования школьников с недостатками слуха .....	133
<i>Осипенко Л.Е.</i> Педагогические условия формирования познавательного интереса одаренных школьников к изучению физики .....	139
<i>Соколов С.В.</i> Корпоративное обучение иностранным языкам в России и его роль в преодолении языкового барьера в профессиональной среде .....	145
<i>Ткалич С.К.</i> Профессиональная подготовка творческих кадров в контексте регионального аспекта модернизации содержания образования: от теории к технологии реализации.....	149
<i>Цициашвили Е.Т.</i> Организация школой совместной работы с родителями по воспитанию культуры поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью .....	154
<i>Шубина И.В.</i> Формирование педагогической культуры руководителя образовательного учреждения РФ .....	158

### РАЗДЕЛ III. ОКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ким В.С.</i> Компьютерные игры и виртуальные миры .....	166
<i>Нагаева И.А.</i> Возможности организации практических занятий студентов при использовании дистанционных технологий.....	172
<i>Помелова М.С.</i> Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде.....	177

### РАЗДЕЛ IV. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Моисеев А.А.</i> Пути формирования компетенций у студентов педагогических вузов в процессе освоения интегрированного курса искусства пастельной живописи .....	182
<i>Моисеев А.А.</i> Компетентностный подход в обучении студентов искусству пастельной живописи в системе художественных факультетов .....	186
<i>Сизова И.Н.</i> Методические рекомендации по формированию и развитию художественно-творческих способностей студентов в процессе обучения художественной росписи по дереву .....	190
<i>Старикова Е.А.</i> Анализ развития западноевропейской живописи пейзажа .....	194
<i>Суздальцев Е.Л.</i> Использование возможностей военно-исторической реконструкции для повышения качества подготовки будущих художников-педагогов .....	202
<i>Шакирова В.Ф.</i> Профессиональная компетентность как характеристика профессионального становления личности студента-художника .....	204
<b>НАШИ АВТОРЫ .....</b>	<b>210</b>

# CONTENTS

## SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>L. Baranovskaya.</i> Integrative approach to building students' social responsibility.....	7
<i>V. Belyaev.</i> M.V. Lomonosov: the great son of the great nation (devoted to the 300th anniversary) .....	12
<i>O. Bolshakova.</i> Conditions of forming university students' identity and professional responsibility.....	25
<i>I. Burlakova.</i> Vocational education quality criteria in context of current educational reforms .....	31
O. Galimova. Development of John Ruskin's ideas in social and pedagogical activity of settlement «hull-house» .....	35
<i>S. Galitsyn.</i> Physical education as a preventive factor of teenagers' anti-social behaviour.....	39
<i>I. Kolozhvari.</i> Irish cultural club is a factor of forming students' communicative culture .....	43
<i>S. Lapkovskaya.</i> Communication in occupational environment: developing potential of temporary teamwork in teachers' group .....	50
<i>O. Mitrakhovich.</i> The model of forming secondary school students' information handling and analytical skills .....	55
<i>A. Mordovskaya.</i> The principal directions of modern educational technologies employment at federal university .....	63
<i>N. Rachkovskaja.</i> The formation of concept « social educator's emotional culture» in pedagogical knowledge structure .....	68
<i>V. Simora.</i> The emergence of church parish schools in the Tver region in late 19th century.....	75
<i>M. Smorodinova.</i> Pedagogical conditions of forming students' subject competence .....	80

## SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>S. Bobrova.</i> Forming communicative competence at Russian classes .....	83
<i>S. Dvoryatkina.</i> The system of problem-solving tasks in the theory of probability and statistics as a tool to develop students' mental activity.....	89
<i>S. Zabelina.</i> Technology of forming masters of education research competence by applying competency approach .....	95
<i>O. Inshakova.</i> Neuropsychological analysis of younger pupils' higher psychical functions in standard and broken process of acquiring phonemic writing skills .....	101
<i>O. Inshakova, T. Obnizova.</i> Phenomenon of progradient dynamics of dysgraphia.....	109
<i>F. Kadyrova.</i> Improvement of students' language training under conditions of all-european educational integration .....	117
<i>M. Korovkina.</i> Innovative approaches to drafting a textbook on teaching language-for-special purposes (LSP) translation in the system of retraining and upgrading the skills (at the level of university departments specializing in second higher education diplomas – additional professional education) .....	121
<i>E. Matveeva.</i> Forming future teachers of chemistry aspiration to independent work.....	128
<i>A. Baydildina.</i> Research into the features of social functioning of students with impaired hearing .....	133
<i>L. Osipenko.</i> Pedagogical conditions of forming gifted high school students' cognitive interest in physics .....	139

<i>S. Sokolov.</i> Corporate foreign language learning in Russia and its role in overcoming language barrier in professional environment .....	145
<i>S. Tkalich.</i> Vocational training of creative shots in a context of regional aspect of modernization of the maintenance of formation: from the theory to technology of realization .....	149
<i>E. Tsitsiashvili.</i> Organizing collaborative teachers - parents work on improving intellectually impaired children's behavior .....	154
<i>I. Shubina.</i> Forming pedagogical culture of the head of the Russian federation educational institution .....	158

### **SECTION III. OPEN EDUCATION**

<i>V. Kim.</i> Computer games and virtual worlds .....	166
<i>I. Nagaeva.</i> Organizing students' practice through distance learning technologies.....	172
<i>M. Pome洛ova.</i> Interactive tutorials in innovative educational environment.....	177

### **SECTION IV. ART-GRAFIC FORMATION**

<i>A. Moiseev.</i> Forming future teachers' competences during the integrated course "the art of pastel painting" .....	182
<i>A. Moiseev.</i> Competency approach to teaching artstudents pastel painting .....	186
<i>I. Sizova.</i> Methodical recommendations for forming and developing students' creative abilities by teaching wood painting.....	190
<i>Ye. Starikova.</i> Analysis of western European landscape painting development .....	194
<i>Ye. Suzdaltsev.</i> The use of military historical reconstruct ionto improve quality of future teachers of art training.....	202
<i>V. Shakirova.</i> Professional competence as the characteristic of professional development of the personof the student-artist.....	204

<b>OUR AUTHORS .....</b>	<b>210</b>
--------------------------	------------

# РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 370.12

*Барановская Л.А.*

*Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)*

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

*L. Baranovskaya*

*Siberian State Technological University, Krasnoyarsk*

## INTEGRATIVE APPROACH TO BUILDING STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY

**Аннотация.** В статье представлена интегративная концепция формирования социальной ответственности студентов: дано описание подходов (философско-антропологический, аксиологический, историко-онтологический, культурологический, личностно-деятельностный, компетентностный), которые определяют через соответствующие им принципы основы формирования социальной ответственности студента, выбор согласованных стратегий и тактик (условий, методов, приемов, средств) их реализации; отражены результаты формирования социальной ответственности студентов в контексте обозначенных подходов.

**Ключевые слова:** интеграция, интегративный подход, социальная ответственность, формирование, стратегия содействия.

В современном образовании обозначились новые тенденции, обусловленные вступлением России в Болонский процесс, ключевой идеей которого является реализация компетентностного подхода, а студенты как его главные субъекты ориентированы на понимание того, что это одна из сторон их социальной ответственности. Новое понимание высшего профессионального образования в контексте компетентностного подхода предполагает интеграцию становления компетентного специалиста с формированием его как социально ответственной личности, что отражено в новых требованиях к выпускникам вузов [2]. Наличие же выраженной в определенной степени системы дезинтегрированного высшего образования, проявляющейся, согласно Концепции федеральной целевой программы развития образования

---

© Барановская Л.А., 2011.

**Abstract.** The article considers the integrative conception of forming social responsibility of students. It describes both the approaches (philosophical and anthropological, axiological, historical and ontological, culturological, personally active and competent) constituting the basis of building students' social responsibility and the results obtained in the context of these approaches.

**Key words:** integration, integrative approach, social responsibility, forming, strategy of assistance.

ния на 2011–2015 годы [3], в недостаточном охвате качественным образованием, необходимым для обеспечения равных стартовых возможностей карьерного и личностного роста российских граждан, с одной стороны, и в избыточной его дифференцированности относительно социально-экономических условий в разных субъектах Российской Федерации – с другой, может привести к тому, что в педагогической практике формирование данного качества будет нивелировано. В этом контексте формирование социальной ответственности обусловлено современными объективными образовательными реалиями, что требует его педагогического осмысления как интегративного процесса.

Таким образом, формирование социальной ответственности студентов как проблема государственного значения требует своего решения на педагогическом уровне. При этом конкретизация причин, объективирующих изучение феномена социальной ответственности студента в контексте социальных и педагогических реалий, показала, что формирование данного качества личности является актуальным, своеевременным, а организация и реализация исследуемого процесса в образовательных учреждениях требует разработки интегративной педагогической концепции в ее методологическом, теоретическом и практическом воплощении, что имеет исключительное значение для педагогической науки.

Теоретический анализ проблемы исследования имеет важный методологический статус, что требует определения совокупности подходов, отражающих его общую траекторию.

В качестве методологической основы формирования социальной ответственности выделены:

– культурологический подход – раскрывает природу формирования ответственности личности в контексте «культуры», культурных традиций и новаций в формировании данного качества личности;

– аксиологический подход – ориентирует на ценностно-смысловое развитие личности,

понимание и принятие ценности ответственности «перед» и «за» в их гармонии;

– историко-онтологический подход – отражает путь развития идеи формирования социальной ответственности личности и позволяет при разработке педагогических факторов, условий, методов и средств учесть традиции и опыт, накопленные в данном направлении;

– философско-антропологический – ориентирует на приоритеты организационно-педагогических действий по отношению к студенту как человеку, ответственному за собственный социальный выбор, выращивание опыта культуры ответственности через сложное взаимодействие духовности и материальности;

– компетентностный подход – определяет социальную ответственность студента как движущую силу, которая позволяет овладеть компетенциями ценностного поведения, признаком которого является социальный выбор, признаваемый благом для других и для него самого;

– личностно-деятельностный подход предполагает, что социальная ответственность формируется в деятельности и одновременно является результатом данного процесса – качеством личности.

Данные подходы определяют, с нашей точки зрения, через соответствующие им принципы основы формирования социальной ответственности студента, выбор согласованных стратегий и тактик (условий, методов, приемов, средств) их реализации.

Культурологическому подходу соответствует *принцип культурыобусловленности*, что предполагает повышение общего культурного уровня студента. Кругозор студента, его осведомленность в области социальной ответственности, его внешняя и внутренняя культура служат основанием для осознанного социального выбора. Реализация данного принципа в процессе формирования социальной ответственности студентов происходит посредством включения их в культурные практики.

Философско-антропологическому подходу соответствует *принцип антропологии*

как принцип интегральной педагогической антропологии, изучающий типы отношений человека к человеку и человечеству, ориентирует на рассмотрение их в пространстве ответственности человека как целого, нераздельного качества, в пространстве его культурного опыта и в пространстве духовно-творческого освоения действительности.

Аксиологический подход согласуется с *принципом аксиологической ориентированности*. Данный принцип определяет качественные характеристики отношения к социальному выбору и выражается в осознании того, что студент, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания, самоотношение, самовыражение требуют развития ответственности как интегративного качества в гармонии ответственности «перед» и «за». Это предполагает смещение исследовательского ракурса в сторону отказа от принципа методологического единства при рассмотрении исследуемой проблемы.

Историко-онтологическому подходу соответствует *принцип согласованности традиций и новаций* в формировании социально-ответственной личности студента. Согласно данному принципу формирование социальной ответственности студента в современных условиях должно происходить с учетом предыдущего позитивного опыта в этом направлении.

Компетентностный подход по своей сущности согласован с личностно-деятельностным и соответствует *принципу компетентностной деятельностной определенности*, смысл которого заключается в том, что в любой ситуации человек, руководствуясь нравственными ценностями, осуществляет осмысленный выбор действий, способствующих его личностному и профессиональному развитию.

Полипарадигмальность педагогической науки означает признание взаимосвязи, взаимопроникновения, взаимодополнения, то есть интеграция фактически имеющих место в практике образования различных теоретико-методологических подходов к социальной ответственности.

Это означает признание не только равнозначности рассмотренных подходов, наличие равноценных стандартов по их реализации, но и их взаимной дополнительности, что актуализирует принцип дополнительности, вплоть до единого континуума – интегрированной выраженности. Преимущество данной методологической модели над монистическими видится в комбинации различных аспектов рассмотрения социальной ответственности для каждого конкретного случая, в том числе и при изучении феномена формирования.

При всех изменениях тематических приоритетов и понятийного плюрализма названных педагогических подходов необходимо отметить единство некоторых принципиальных методологических установок. Изучение процесса формирования социальной ответственности проясняет, как минимум, три непреложных факта. Во-первых, константой остается проблема фундаментального для педагогической теории исследования понятийного поля «социальной ответственности». Во-вторых, процесс формирования социальной ответственности личности по-прежнему тесно связан с жизненно важными составляющими человеческого существования. В-третьих, глубокий анализ основных аспектов жизнедеятельности современного российского социума (в том числе и образования) способствует осознанию возможности формирования социальной ответственности с учетом перспектив его развития и общих образовательных ориентиров, определяемых стратегическими тенденциями в данной сфере. Синтезирующий вектор анализа различных педагогических подходов к формированию социальной ответственности направлен на их интеграцию, поиск стратегических решений и новых нормативных концепций, возможностей развития этого процесса в социально желательном русле, избегая при этом как чрезмерного оптимизма, так и крайнего пессимизма. В этой связи разработка интегративной концепции формирования социальной ответственности студентов является актуальной и своевременной. Именно поиск

значимых педагогических стратегий, коррелирующих с новой социальной реальностью (в том числе в области образования студентов), осуществляется в пространстве данных подходов и принципов, которые в нередуцируемом многообразии педагогических путей и условий формирования социальной ответственности позволяют целенаправленно избирать те, которые могут быть результативно реализованы в практике образования. В данной статье отражены результаты исследования проблемы формирования социальной ответственности студентов в контексте обозначенных подходов.

Формирование социальной ответственности личности – сложный, многокомпонентный процесс, интегративная сущность которого определяется взаимодополнением и взаимопроявлением признаков социальной ответственности: «ответственный за» и «ответственный перед». Следовательно, сочетание и взаимная дополнительность (принцип дополнительности) различных подходов выступают методологической основой формирования социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве, в результате чего появляются новые знания об исследуемом процессе. Интегративность подходов определяет стратегический характер всех педагогических действий по осуществлению данного процесса.

*Историко-онтологический подход:* на каждом этапе общественного развития сущность социальной ответственности обогащается новым содержанием с учетом актуальных и перспективных социально-экономических потребностей государства, общества, личности, что подтверждает историко-онтологический анализ, проведенный на примере становления высшего образования на рубеже XX–XXI вв. как государственной структуры, социального института и субъекта ответственности. Следовательно, формирование социальной ответственности осуществляется с учетом согласованности традиций и новаций.

*Аксиологический подход:* переход к инновационной культуре изменил соотношение механизмов управления поведением людей:

хотя нравственная норма как внешний регулятор поведения человека не утратила своей актуальности, но уже не является достаточной; необходим внутренний ориентир поведения – ценность [4]. В этой связи указание на духовно-творческую основу социальной ответственности (как было установлено в ходе исследования) свидетельствует о ее принадлежности к разряду ценностей.

Социальная ответственность как качество личности выступает регулятивом ценностного поведения, признаком которого является выбор ею ценностей, являющихся благом для других и для нее самой, что отражает духовную природу данного качества. На основе педагогизации идей ученых-психологов [1] об иерархии ценностно-смысловой сферы личности, основополагающим признаком которой выступает особое отношение к Другому как ценности, были выделены базовые признаки социальной ответственности: ценностное отношение к другому человеку, проявляющееся через соотношение модальностей «ответственный перед» и «ответственный за»; осмысленный личный выбор, выражаящийся в осознании человеком своего права на самостоятельный выбор, своей ответственности за принятие решений. На основе этих признаков описана ценностная структура социальной ответственности личности, представленная следующей иерархией: безответственность → утилитарно-прагматическая → нормативно-функциональная → созидательно-альtruистическая ответственность. С учетом данной иерархии выделены уровни социальной ответственности: созидательно-альtruистический, нормативно-функциональный, утилитарно-прагматический, безответственный.

*Культурологический подход:* формирование социальной ответственности студента происходит в социокультурном образовательном пространстве, включающем в себя две области – культуроосвоение и культуросозидание. Ведущим средством освоения данных областей и одновременно средством вхождения в социум, культуру и способом самореализации студента выступает его

участие в культурных практиках – видах деятельности, в отношении которых существуют социальные нормативные ожидания. Культуротворческая деятельность в контексте формирования социальной ответственности предполагает формирование у студента ценностного отношения к нормам социальной деятельности как культурной деятельности и определяет модус поведения студента в процессе социального выбора. Поэтому, насколько студент овладел культурными практиками, ориентированными на социально ответственные формы поведения, можно судить об уровне сформированности его социальной ответственности.

*Философско-антропологический подход:* социальная ответственность имеет антропологический статус, поскольку присуща человеку, человеческому обществу, его социальным институтам и как качество личности отражает человеческую сущность – «человеческое в человеке». Данный подход определил выбор стратегии содействия как антропологического фактора и стратегических условий ее реализации: насыщение социокультурного образовательного пространства вуза аксиологическими смыслами социально ответственного отношения студента к учебно-профессиональной деятельности; разработка и реализация механизма «ответственной зависимости» в учебно-воспитательном процессе; организационно-педагогическое сопровождение участия студентов в культурных практиках. При этом образование, социальные ценности, личный выбор, духовность, творчество, социальная рефлексия, ответственная зависимость, культурные практики как «антропологические артефакты» способствуют гармонизации «ответственности за» и «ответственности перед».

*Лично-деятельностный подход:* движущей силой социальной ответственности выступает деятельность, мотивируемая потребностью «для других»: личность осуществляет осмысленный выбор действий, его деятельность и поведение регулируются нравственными ценностями, которые помогают различать добро и зло. При этом де-

ятельность не завершается по достижению конкретной цели, а проецируется далее. Являясь постоянным «мотиватором» деятельности, потребность «для других» делает возможным постепенный переход ответственности с внешнего уровня на внутренний (от «ответственный за» к «ответственный перед» и далее, к их гармонии), и одновременно сама постепенно трансформируется в личностную ценность, способствуя формированию у нее социально значимого качества – социальной ответственности.

*Компетентностный подход:* нормативно-правовые основы подхода закреплены на государственном уровне путем утверждения и введения в действие новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Данный подход устанавливает соответствие знаний, умений и способов деятельности обучающегося тем требованиям социально-экономического развития государства, которые определяют его востребованность на рынке труда. При этом только социальная ответственность обучающегося регулирует его готовность к овладению компетенциями в их многообразии, то есть является движущей силой, которая активизирует его деятельность в этом направлении.

Таким образом, интеграция перечисленных подходов отражает педагогическую сущность принципов, на основе которых реализовывалась стратегия содействия: культурообусловленности, аксиологической ориентированности, согласованности традиций и новаций, компетентностной деятельностной определенности. Реализация данных принципов как принципов, адекватных сущности стратегии содействия формированию социальной ответственности студентов, позволила, во-первых, всесторонне проанализировать и определить само понятие «социальная ответственность», выявить содержание, структуру, базовые характеристики, уровни проявления и их признаки, критерии сформированности, основные модальности, определяющие типы поведения, а во-вторых, сконструировать процесс формирования социальной ответственности и осуществить

целесообразный выбор педагогического обеспечения реализации данной стратегии в виде стратегических условий.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Братусь Б.С. Аномалия личности. М., 1988. 304 с.
2. Законопроект «Об образовании в Российской Федерации»: <http://www.rg.ru/2010/12/01/obravozvanie-dok.html> (дата обращения: 09.01.2011).

3. Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]: <http://www.referent.ru/1/173627> (дата обращения: 08.01.2011).
4. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2003. 192 с.

УДК 929

*Беляев В.И.*

*Московский государственный областной университет*

**М.В. ЛОМОНОСОВ – ВЕЛИКИЙ СЫН ВЕЛИКОГО НАРОДА  
(К ТРЁХСОЛЯТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

*V. Belyaev*  
*Moscow State Regional University*

**M.V. LOMONOSOV: THE GREAT SON OF THE GREAT NATION  
(DEVOTED TO THE 300TH ANNIVERSARY)**

*Аннотация.* В статье представлены краткие биографические сведения о М.В. Ломоносове. Даётся характеристика основных педагогических идей учёного, прежде всего – народности. Проведен анализ основных направлений его педагогики, представлены её принципы и научно-методические основы. Подробно рассматриваются позиции педагога на воспитание и образование по их основным направлениям – нравственному, трудовому, физическому, умственному и эстетическому; их взаимосвязи и взаимовлияния. В материале представлены социально-педагогические взгляды учёного о влияние государственно-общественного строя на воспитание граждан; о влиянии семьи на воспитание молодёжи и др. Характеризуются взгляды педагога-новатора на организацию и содержание гимназического и университетского образования в России, представлена его учебно-методическая работа. Делается вывод о том, что М.В. Ломоносов является создателем научных основ отечественной педагогики.

*Ключевые слова:* педагогика, воспитание, образование, мышление, творчество, народность, национальное, родной язык, гимназия, университет.

*Abstract.* The article presents itself a short survey of Mikhail Vasilievich Lomonosov's biographic data. It also characterizes the main pedagogical ideas of the scientist, primarily the concept of narodnost'. The article also considers the key directions, main principles, scientific and methodical bases of Lomonosov's educational views. The author reveals the scientist's attitude towards the principle directions in upbringing and educational processes, such as moral, labor, physical, intellectual and esthetic; their correlation and interference. The paper goes into social and pedagogical views of the scientist, namely: the influence of social and political system on education, the Russian traditions of building a new family, the family influence on young generation upbringing, etc. The article characterizes the innovator's attitude towards the organization and content of education in grammar schools and universities in Russia. The conclusion is made that M.V. Lomonosov launched the scientific basis of Russian national pedagogics.

*Key words:* pedagogics, upbringing, education, thinking, creativity, narodnost', national, native language, grammar school, university.

Россия в эпоху Петра I переживала радикальные изменения во всех областях жизни общества. Развитие буржуазных отношений требовало нового взгляда на понимание роли и места человека в государстве и обществе. Для осуществления реформ Петра нужны были национальные кадры. Русский человек за короткое время проделал интенсивную «гимнастику ума». Россия стала великой державой, в которой творили великие умы. Проблемы образования и воспитания встали в разряд задач государственной важности. В его эпоху появился и сам термин «русская школа». Необходимость просвещения не только дворянских, купеческих, но и детей крестьянских, ремесленников приводила к тому, что среди государственных, общественных деятелей, экономистов и предпринимателей, учёных и просветителей появляются люди простого происхождения, которые оказали существенное влияние на все сферы жизнедеятельности государства Российского [18, т. 1, 259; 4, 53].

Среди них самым ярким является имя *Михайло Васильевича Ломоносова* (1711–1765 г.) – великого русского учёного мирового уровня, члена Шведской, Болонской и других академий. Учёный-энциклопедист, первый отечественный академик, поэт, филолог (основоположник русского литературного языка), историк, географ, химик, механик, геолог, художник, педагог и прочее и прочее, соединяя «необыкновенную силу воли с необыкновенною силою понятия, ... обнял все отрасли просвещения, ...всё испытал и во всё проник», – писал о нём А.С. Пушкин [21, т. 11, 32]. В научных кругах существовала тенденция сравнивать учёного с Леонардо да Винчи, но А.С. Пушкин говорил, что М.В. Ломоносов – истинно русский гений и не нуждается ни в каких сравнениях. В.Г. Белинский писал: «Дать ход идее, пробудить жизнь в автомате – великое дело, на которое мало здравого смысла, мало ума, мало таланта, на которое нужен гений, а гений есть олицетворение, проявление идеи целого человечества, целого народа в лице одного человека» [ 20, 15]. И как изумительно, как чудесно прояви-

лась эта сила гения в М.В. Ломоносове [24, 171-173].

Великий русский учёный родился 8 (21) ноября 1711 г. в д. Мишанинской Куроостровской волости Архангельской губернии, «на рубеже природы, в царстве смерти». Его отец, Василий Дорофеевич, крестьянин-помор, имел «натуру доброго человека», обладал богатым природным умом, наблюдательностью, был предприимчивым человеком, в промысле всегда имел удачу. Он рано лишился отца и рос сиротой. Видимо, поэтому его земляки отмечали, что был он «к сиротам податлив». В этом можно видеть причину и того, что он остался «грамоте неучен», между тем как грамотность в его время была довольно распространена: все его ближайшие родственники и сверстники были грамотны. Он женился в 30 лет, будучи весьма небогатым, однако неустанными трудами стал одним из богатейших людей в своём районе: имел корабль, рыбные промыслы. Мать Михайлы, Елена Ивановна (дочь дьякона), умерла, когда ему не было и девяти лет [13, 7, 174, 191; 4, 101].

Простое происхождение М.В. Ломоносова не давало покоя разного рода вельможам, которые всё время пытались этим уязвить его независимый нрав. Как-то раз он, оказавшись в кругу петербургских академиков, услышал, как молодой князь Иван Куракин хвастался своим генеологическим древом: «А вот я Рюрикович! Моя родословная уходит корнями к Владимиру Красное Солнышко. Вот ты, Михайло сын Васильев, способен что-нибудь подобное сказать о своих предках?» – «Увы нет, – с грустью отвечал великий русский учёный, – дело в том, что все метрические записи нашего рода пропали во время Всемирного потопа» [17, № 46 (724), 28].

С десяти лет Михайло с отцом уже совершал опасные плавания по морю, добывал рыбу и зверя. Суровая природа Севера формировала в людях не только физическую силу, выносливость, закалку, знание морского дела, но, прежде всего, взаимовыручку, глубокое уважение друг к другу, силу духа и вызывала неподдельное чувство любви и

патриотизма к её неброской красоте. Мальчик «был любимое дитя природы, родной сын между миллионами пасынков, а между любимым сыном и любящей матерью всегда существует симпатическое чувство, которым они молча понимают друг друга», – отмечал В.Г. Белинский [20, 15-16]. Одновременно с этим у подростка возникала неутолимая потребность в познании окружающего мира, в постижении причин наблюдаемых им явлений. Добрые люди и его сверстники смотрели на вещи глазами «здравого смысла» и, наблюдая их каждый день, не видели в них ничего особенного. Но Михайло смотрел на всё это другими глазами. Ему мало было понимать это чувством, только созерцая эту чудную природу. Он хотел понять её тайны разумом, заставить заговорить с собою, открыть её заветные тайны. Особое значение для формирования личности М.В. Ломоносова играло то обстоятельство, что поморский Север остался «классическим районом черносошного крестьянства». Под влиянием Севера у людей складывался особый тип личности. Г.В. Плеханов отмечал, что архангельский мужик стал «разумен и велик не только по своей и божьей воле. Ему чрезвычайно помогло то обстоятельство, что он был именно архангельским мужиком, мужиком-поморцем, не носившим крепостного ошейника» [4, 115-116, 118-119, 124, 127; 5, 92-95, 103, 106; 3, 27].

Ломоносов рано научился читать и писать. Грамоту он постигал у соседа-крестьянина Ивана Шубина и местного дьячка Сабельникова. Сохранившиеся автографы свидетельствуют о совершенстве стиля его письма. От семьи священника Дудина он получил в подарок «Арифметику» Леонтия Магницкого и «Грамматику» Мелентия Смотрицкого (1724 г.). Обладая удивительной памятью и постоянно читая их, Михайло выучил книги наизусть и называл их позже «вратами своей учёности». Сложные семейные обстоятельства, возникшие после женитьбы отца – «злая и завистливая мачеха», заставили Михайло в 1730 г. покинуть родительский дом. Но главное, что подвигло его в дорогу – это неутолимая жажда познания.

Она выжигала его изнутри, не давала спокойно жить: глядя на мир и ставя перед собой вопросы, на которые у него не было ответов, он испытывал «духовную жажду», которая и позвала его в дорогу. Зимою, в ночь, ушёл он тайно из отцовского дома, вслед за обозом с рыбой, который отправлялся в Москву [11, 82-87; 5, 80-81; 4, 102, 262; 14, 52-53].

М.В. Ломоносов сначала поступил в школу математических и навигацких наук, но когда выяснилось, что он всё уже знает, он записался под именем сына дворянина в Славяно-греко-латинскую академию. Её ректор, архимандрит Герман Копцевич положительно оценил его стремление «поступить в ученье». Единственный сын у отца, наследник его состояния, за которого «хорошие тамошние люди» готовы были отдать своих дочерей. С другой стороны, «школьники, малые ребята, кричат и перстами указывают: смотри-де, какой болван лет в двадцать пришёл латыни учиться». С третьей стороны, нищенское проживание в течение пяти лет. Но Михайло Ломоносов всё преодолел и неукротимо штурмовал науки. Нерадивых и ленивых выгоняли с позором из академии «в присутствии учеников до ворот мётлами» [22, 234, 380, 389 и др.; 25, 49-50, 53; 13, 174-175, 190].

В течение одного года он прошёл три класса. Студенты Славяно-греко-латинской академии систематически отбирались в Академию наук: в 1735 г. были посланы 12 человек, среди них – М. Ломоносов и создатель русского фарфора Д. Виноградов, которые были направлены сначала к берг-физику Генкелю, а затем к профессору Вольфу для обучения физике, химии, механике и металлургии. Во время обучения он постоянно испытывал значительные материальные и финансовые трудности. В то время наука не сулила благополучия, за звания не давали чинов и должностей. Занятия ею сулили горести и унижения. Истины «постигались только избранными, только солью земли». Обучение за границей позволило М.В. Ломоносову ознакомиться с постановкой среднего и высшего

образования на Западе. Он отмечал, что в университетах учились студенты из самых разных сословий, в том числе из бедных. Он высоко оценил наличие университетских традиций и привилегий. Особенно остро он прочувствовал значение личности учителя-наставника, его отношение к студентам [20, 16, 18; 4, 103; 13, 272-273].

В Марбурге около 1740 г. М.В. Ломоносов тайно женился на дочери своего хозяина (портного по профессии), у которого он квартировался, там же родилась у него первая дочь. В продолжение всего своего пребывания он содержал жену и дочь на скучное жалование, которое он получал из Петербургской академии. От ничтожных средств существования он впал в бедность, в долги и в такое отчаянное положение, из которого не знал, как освободиться. Из опасения попасть в тюрьму он решился тайно отправиться в Россию. После многочисленных приключений он прибыл на родину, а через два года к нему приехала жена «с ребёнком и в сопровождении брата». Она нашла его «здоровым и весёлым, в довольно хорошо устроенной академической квартире при химической лаборатории» [4, 264, 268-269].

По прибытии в Россию, войдя в Петербургскую академию, он возглавил борьбу с засильем иностранцев в образовании России, многие из которых препятствовали развитию её науки и культуры. Они смотрели, по выражению Г.В. Плеханова, на русских людей «сверху вниз» и стремились подчинить их себе, сделать образование своей монополией. М.В. Ломоносов в письме к Г.Н. Теплову (1761 г.) писал: «...я к сему себя посвятил, чтобы до гроба моего с неприятельми наук российских бороться, как уже борюсь двадцать лет; стоя за них с молоду, на старость не покину». Процветание России он видел в распространении наук, просвещения и культуры. Забота о могуществе Российского государства обратила М.В. Ломоносова к вопросам воспитания и образования [7, 2; 23; 4, 41-42; 13, 73, 85, 205, 270-271; 5, 22; 2, 502-503].

Главенствующими факторами, оказывавшими влияние на развитие человека как

личности, М.В. Ломоносов определял наследственность, среду жизнедеятельности и воспитание. Основой воспитания и развития человека он считал фактор наследственности: чаще «природное дарование без науки, нежели наука без природного дарования к похвале и добродетели способствовали» [12, т. 7, 288]. Природа ребёнка многообразна, её особенности он считал основой воспитания, обучения и развития. Природные и умственные задатки являются «доброй землёй к посеванию чистого семени, ибо как семя на неплодородной земле, так и учение в худой голове тщетно есть и бесполезно» [12, т. 7, 93]. М.В. Ломоносов был сторонником того, чтобы «неспособных и ленивых» выявлять в начале учения, которое следует строить с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся [5, 105]. Леность – главный враг, и она преодолевается послушанием, воздержанием, бдением и терпением. Заслугой учёного является смелое отрицание им «теории» врождённых идей, господствовавшей в течение многих веков [3, 26-28; 1, 101].

Среда, государственно-общественное устройство, по мнению учёного, оказывают огромное влияние на становление и развитие человека. В качестве примера он приводил постановку воспитания в Спарте (авторитарная система правления) и Афинах (республиканская система): спартанского жителя «трудно принудить, чтобы он сидел дома за книгами», а афинянина, напротив, «едва ли вызовешь ...от учения в поле» [4, 127; 5, 103, 106; 3, 27].

Воспитание педагог понимал как единство обучения и воспитания и определял главным фактором разностороннего развития человека: его «нежные нравы», «гибкие страсти» и «мягкие ...мысли добрым воспитанием управляются». В центр педагогики учёныйставил человека с требованием его всестороннего изучения – с позиций философии, психологии, физиологии, педагогики и других общественных наук. В основе его педагогики лежат принципы народности, природо- и культурообразности, светскос-

ти, воспитывающего обучения, научности, гуманизма и демократизма, антропологический и системный [12, т. 7, 121].

Цель образования он видел в формировании гражданина-патриота – человека с высокой нравственностью и ответственностью, любовью к науке и знанию, с бескорыстным служением Родине. Воспитание национальной гордости и достоинства, бережное отношение к русскому языку и культуре, преумножение их богатств было для него главным смыслом жизни. Идеал воспитания учёный видел в разносторонне образованном и культурном человеке-созидателе. Актуальными остаются идеи М.В. Ломоносова о воспитании юношества в духе патриотизма на основе единства национальных и общечеловеческих ценностей. «За общую пользу, а особливо за утверждение наук в отечестве и против отца родного восстать не грех ставлю», – писал он [12, т. 7, 121; 5, 19-20, 85; 3, 28-29, 56; 4, 127].

Стержневым направлением в воспитании он считал нравственное, которое заключается в привитии юношеству добродетелей: «где добродетели господствуют, тут порокам нет места» [12, т. 7, 103]. Основными из них являются: мудрость, благочестие, воздержание, чистота, милость, благодарность, великодушие, незлобие, терпение, дружелюбие, послушание, трудолюбие, скромность. Особое внимание М.В. Ломоносовым обращалось на милосердие: кто милосерд, тот бесчеловечно не поступит. Он призывал совершать добрые дела и поступки, ибо через них можно заслужить честь, «получить богатство и бессмертное по себе имя оставить» [12, т. 7, 123]. Но, прежде всего, следует «творить добро» ради отечества. И он резко осуждал тех, кто не приносит пользы стране и обществу [12, т. 7, 126 и др.]. Нравственность педагог определял важнейшей ценностью, «ибо в единой токмо добродетели состоит человеческое совершенство» [4, 131].

Труд – основа нравственности и первейшая добродетель: «Или трудом бессмертную славу приобретать, либо, препровождая жизнь свою в роскоши и нерадении, бесславного конца ожидать должно» [12, т. 7, 156].

«Роскошь и праздность, – писал он, – как два сосца всех пороков, вливают под видом сладости бедственную язву в душу и тело, наносят несносные оскорблении, бедность и смертоносные болезни» [12, т. 7, 121]. Осуждая человеческое безумие, нечестие, лютость, скопость, малодушие, лукавство, злобу, лицемерие, упрямство, самохвальство, М.В. Ломоносов предостерегал от ошибок праздного воспитания, так как «они приводят на неправый путь юношество, приступающее к наукам, в нежных умах вкореняют ложные понятия, которые после истребить трудно или невозможно» [12, т. 7, 326]. Привычка трудиться должна формироваться с ранних лет жизни ребёнка, тогда ему «легки и сносны труды бывают» [4, 131-132; 5, 114].

По его убеждению, счастливый человек – нравственный человек: в нравственности «в единой токмо добродетели состоит человеческое совершенство» [12, т. 7, 281]. Добродетель, как стена, защищает человека от всех бед, «разносит повсюду добрую славу, любовь и склонность в сердцах вызывает» [4, 142-143]. Он писал: «Ежели ты что хорошее сделаешь с трудом, труд минется, а хорошее останется, а ежели сделаешь что худое с услаждением, услаждение минется, а худое останется» [4, 210]. Добрые дела и милосердие следует помнить: «Кто благодеяния непомнит, тот не токмо оного не достоин, но равно так оставлен быть должен, как неплодородная земля презренна бывает» [5, 120-121].

Основой бодрого и радостного бытия является физическое здоровье человека. Большой вред здоровью детей наносят «повреждения, от суеверия и грубого упрямства происходящие», например, от купания младенцев в ледяной воде во время крещения [4, 139-140]. М.В. Ломоносов был сторонником закаливания детей с раннего детства, но говорил о разумном, строго индивидуальном подходе в этом вопросе. Особенно благоприятное действие в физическом развитии ребёнка имеют разнообразные народные игры – лапта, салки, жмурки, борьба и др. Он отмечал взаимосвязь физического воспитания с умственным и нравственным разви-

тием детей. Игры способствуют развитию чувства «локтя», товарищества, взаимопомощи. Они воспитывают решительность, стойкость, инициативу, храбрость. В своих сочинениях учёный отмечал значение Олимпийских игр для физического воспитания и формирования национальных черт характера народа, его менталитета [5, 97-102, 117-118].

Основой познания он считал чувственное восприятие, теоретическое обобщение и опытную проверку полученных результатов. С помощью чувственного восприятия в сознании отражаются только внешние стороны предметов и явлений. Важное значение для познания их сущности имеет абстрактное логическое мышление: на этой основе формируются понятия и открываются закономерности. Практика является основой познания, которое определяется общественными потребностями. М.В. Ломоносов сформулировал один из основных принципов материалистической гносеологии: «Из наблюдений установлять теорию, через теорию исправлять наблюдения – есть лучший всех способ к изысканию правды» [12, т. 4, 163; 15, 67, 70-71; 3, 19, 23-24].

Построение процесса обучения он рассматривал с позиций материалистического мировоззрения, на основе идеи познаваемости мира. Своей научной и педагогической деятельностью он утверждал принцип единства теории и практики: процесс человеческого познания определяется потребностями общества, в котором практика выступает главным критерием истинности познания окружающего мира. Оправдание «мечательным догадкам, происходящим по большей части от пустых забабон и предуверений», достигается истинность «мысленных рассуждений» [12, т. 1, 424; т. 5, 531; 4, 145; 5, 123].

В основу умственного воспитания им были положены принципы наглядности, доступности, осознанности и последовательности (нельзя переходить к обучению других тем и предметов, пока учащийся не научится в совершенстве читать и писать по-русски и

красиво), основательности (прочности), преемственности и научности, системности. Из этого перечня видно, что система дидактических принципов М.В. Ломоносова весьма соподчиняется с принципами обучения Я.А. Коменского. Однако многие из этих принципов учёный развил и усовершенствовал. Так, например, основополагающий принцип чешского педагога – наглядность – он дополнил практическими и лабораторными работами. Педагогически целесообразными он считал принцип активности и самостоятельности учащихся в обучении. Новаторским было его требование формирования исследовательских качеств у гимназистов и студентов в процессе обучения: этим он поставил проблему развития в процессе обучения творческого мышления, опережая идеи западноевропейской педагогики. По его убеждению, развивать следует не просто разум, а пытливый ум, ориентированный на творчество [4, 146, 148-149; 5, 126-128; 9, 258, 260].

Главная задача обучения – формирование у учащихся «правильного образа мыслей», в основе которого лежат «добрые нравы», воспитание у них потребности в научных знаниях. При этом следует идти от простого к более сложному: в низших классах «не перегружать слабых умов трудными правилами; в средних нужно объяснять более лёгкие правила; в высших – более трудные». Фундаментальным принципом в обучении и воспитании, по мнению учёного, выступает учёт возрастных и индивидуальных особенностей – принцип природообразности. По его убеждению, обучение, развивая «душевые дарования» детей, «а особенно остроту умие и память», должно быть построено по определённой схеме, с учётом особенностей воспитания: проверка выполнения домашних экзерциций (упражнений и заданий), сообщение новых знаний, выполнение «дневных заданий» на уроке и т. д. [13, 25; 4, 110, 152-155, 159].

Все методы обучения М.В. Ломоносов разделял на три группы – словесные, практические и методы самостоятельной работы. Отрицая формализм и зурбёжку, педа-

гог говорил о большом значении в обучении репродуктивных методов: он справедливо утверждал, что «чистоте русского языка» можно научиться по правилам, которые выучены наизусть, однако и здесь требуется особая последовательность – от прочтения и осмыслиения текста к его заучиванию и запоминанию. Основной формой обучения в государственных учреждениях должна стать классно-урочная система, основанная на чёткой организации занятий и системном регламенте порядка и дисциплины. Таким образом, с именем М.В. Ломоносова, а не Янковича де-Мириево, как считалось ранее, связано утверждение классно-урочной системы в России [4, 152-155, 157-158; 5, 135].

Основные методы воспитания, по М.В. Ломоносову, – «добрый» пример, убеждение, требовательность, дисциплина, поощрения и наказания (по его инициативе были введены золотые и серебряные медали, награждение шпагами, книгами, приборами «в присутствии всей гимназии») и «страх Божий». М.В. Ломоносов осуждал чрезмерную горячность, вспыльчивость и грубость: «Учитель может наказывать словами и достаточно убедительно ставить на вид ученикам их ошибки и плохое поведение, но не должен пускать в ход постыдные или непристойные слова». Добрые и «приличные» поступки взрослых (ректора, инспекторов, учителей) являются необходимыми и главными методами воспитания. Студенты за проступки наказаниям не подвергались, но в течение нескольких дней были обязаны носить «крестьянские платья». Из наказаний он рекомендовал выговоры, угрозы, заставлять «кланяться тем, кто хорошо себя ведёт», стояние на коленях перед классом, а за «постыдные шалости» – розги при всех. Телесные наказания он рекомендовал применять как исключительную меру, не причиняя этим вреда здоровью детей [12, т. 9, 517; 4, 128-129; 13, 160-161, 168-169, 215; 1, 100-101; 5, 107-108].

Как принцип, метод и важное условие воспитания М.В. Ломоносов рассматривал дисциплину в организации учебной работы, быта гимназистов и студентов: это формиру-

ет у них добрые нравы. Правила поведения должны быть вывешены в классах и комнатах, с ними необходимо ознакомить каждого учащегося. Однако знание моральных норм ещё не гарантирует высокую нравственность. Ученики должны быть дружными между собой, «отбегать от ссор междуусобных», быть учтивыми с другими, а не гордыми и пустыми. Следует остерегаться «пустых слов, подлых и соромских», не хвастьаться и не лгать, не обижать другого. Следует помогать друг другу в учении, избегать подсказок, соблюдать чистоту и порядок: кто внешним видом ведёт себя гадко, тот показывает «не токмо свою леность, но и подлые нравы». В церкви, на молитве и за едой быть тихим и внимательным. Он рекомендовал «удаляться от не-приличного и худого сообщества», которое может подать «повор к бездельному и праздному житью, прогуливать школы, не исправлять заданного урока». Познание норм поведения следует сочетать с практикой, чтобы вырабатывать полезные привычки. Пример в организации и дисциплине должны подавать педагоги, создавая атмосферу высокой принципиальности и требовательности [4, 177; 5, 109].

Приведём несколько примеров правил, составленных М. Ломоносовым для гимназистов Академии:

– «....к наукам простираять крайнее прилежание и никакой другой склонности не внимать и не дать в уме так усилиться, чтобы рачение к учению урон или малое ослабление потерпели»;

– учителям оказывать себя «весьма вежливо и уклонно: не упрямиться и ни в чём с ними не спорить, а особливо не досаждать грубыми словами, помня сколько их за наставление почитать должны»;

– оберегаться от ссор междуусобных, а особливо от бесчестных браений и от драк, не попрекать других природными недостатками и не злобствовать»;

– пустых слов «подлых и соромских в разговоре остерегаться», а также самодовольства, хвастовства, «а паче всего лганья, которое часто служит к сокрытию злых дел»;

- никто друг другу помогать и подсказывать не должен, «когда отвечающий не знает твёрдо, близ его сидящий товарищ не должен ему тихонько подшёпотывать и тем помогать его лености»;
- чистоту соблюдать «должно не токмо в делах беспорочных, но и при столе, в содержании книг, постели и платья»;
- леность всего вреднее учащимся; «того ради всячески должно преодолевать оную послушанием, воздержанием, бдением и терпением» [12, т. 9, 506-512; 25, 152-153; 13, 22-23, 194-195; 3, 68-69].

В центр программы по развитию просвещения в России он поставил кадровый вопрос – профессиональную подготовку педагогов. М.В. Ломоносов рекомендовал отбирать в учителя способных, трудолюбивых и прилежных людей из «природных россиян». Они должны иметь солидную научную подготовку, владеть педагогическим мастерством, сознанием высокой ответственности своей деятельности, но главное – иметь любовь к детям. Учителям нельзя быть с ними гордыни и фамильярными, так как это «производит к ним ненависть» и «презрение». Учитель, прежде всего, должен любить Родину и быть примером нравственности и милосердия. В условиях дефицита учительских кадров М.В. Ломоносов рекомендовал использовать для преподавания лучших студентов. В целом он обосновывал систему высшего образования, исходя из идеи разностороннего и гармоничного развития человека, опираясь на принципы народности, научности, гуманизма и демократизма [12, т. 9, 515-516; 4, 144, 176, 189-181; 5, 147, 159; 13, 201].

М.В. Ломоносов первым утверждал в отечественной педагогике идею народности, ядром которой выступает родной язык: он является основой национального образования и нравственного воспитания. Его знаменитое изречение о могуществе и образности русского языка должен знать каждый россиянин: «Карл Пятый, римский император, говорил, что испанским языком с Богом, французским с друзьями, немецким с неприятелем, итальянским с женским полом говорить прилично.

Но если бы российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно. Ибо нашёл бы в нём великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того, богатство и сильную краткость греческого и латинского языков» [12, т. 7, 331]. Указывая на значение «природных свойств», народности родного языка, учёный осуждал и слепое преклонение перед западноевропейской культурой. Национальная гордость и достоинство, бережное отношение к русской культуре, её преумножение было главным смыслом жизни для него как учёного, педагога и просветителя [5, 23, 192; 1, 104].

Язык – носитель и выразитель всего богатства культуры народа и страны. Он – фундамент и главное средство воспроизведения национального типа личности. Без знания родного языка не может быть полноценного воспитания и образования. Нельзя воспитать гражданина-патриота без знания родного языка. С обучения родному языку начинаются педагогические системы Я. Коменского, Д. Локка и др. Родное слово – мост (пуповина), соединяющий человека с его народом и с Родиной. Именно М.В. Ломоносов выдвинул идею о воспитательном значении родного языка: он – основа нравственности и национальной ментальности.

Одним из первых отечественных педагогов в структуру разностороннего развития учёный ввёл эстетическое воспитание. Важную роль в этом он отводил окружающей природе, народной культуре и промыслам – резьба, орнаменты, вышивки, национальная одежда и т. п. Он писал: «ещё любезней красота, когда в ней светит простота». Первым из русских просветителей он определил критерием эстетического воспитания и творчества «народную пользу», рекомендуя для этого изучать летописи, фольклор, народное творчество. В них содержится непередаваемая интонация «русской души», формирующая её особую ментальность. В них отражается национальное самосознание русского народа, его психология и характер. Но особенно

концентрированно это выражено в языке: «Я не могу довольно о том нарадоваться, что российский наш язык не токмо бодростью и героическим звоном греческому, латинскому и немецкому не уступает, но и подобную онам, в себе купно природную и свойственную версификацию иметь может». Красота слова, изящество изложения имеют эстетическое воздействие на человека, облагораживают его чувства, мысли, душу, сердце, возбуждая патриотизм и желание служить на общую пользу [4, 138-139; 5, 115-116].

Идея народности у М.В. Ломоносова неразрывно связана с гуманизмом и демократизмом в педагогике, что ставит его имя рядом с именем великого Я.А. Коменского: у этих двух «корифеев науки есть много общего» в идеях и устремлениях, «присущим обоим гуманизму», что уже и отмечали отечественные историки педагогики (Л.Н. Модзалевский, П.Ф. Каптерев, М.И. Демков и др.).

Учёный считал, что развитие русского литературного языка способствует познанию природы и человеческой жизни в их прошлом и настоящем, помогает росту наук и взаимной связи между ними. А.С. Пушкин так оценивал вклад М. Ломоносова в развитие русского языка: «Слог его ровный, цветущий и живописный заемлет главное достоинство от глубокого знания книжного славянского языка и от счастливого слияния оного с языком простонародным» [21, т. 11, 32]. Поэт восхищался энциклопедичностью его знаний и многогранностью деятельности и называл его «самобытным сподвижником просвещения» [21, т. 11, 225]. Его ученик, академик А. Барсов в предисловии к «Кратким правилам российской грамматики» писал о ломоносовском языке: «В нём краткость, в нём важность, в нём крепость, в нём нежность, в нём слова, живо изображающие героические подвиги, и самой натуры чудесные действия...» [10, т. 111, ч. 1, 265, 303].

М.В. Ломоносов стоял за чистоту русского языка, осуждал тех, кто его искажает. Ни в одной книге, посвящённой великому гражданину-патриоту России, не говорится

о том, что Михайло Васильевич употреблял слова «подлые и соромные», «постыдные и непристойные», хоть однажды выругался «зазорно», «по-матерному». И когда с телевизионных и кино-экранов, с газетных полос и даже по радио льются потоки брани, маты и сквернословия, а официальные инстанции, призванные сохранять чистоту русского языка и тем самым способствовать воспитанию молодёжи и взрослых, укреплять нравственность и патриотизм, заявляют, что матом выругаться «полезно», то вспоминается М.В. Ломоносов: что бы он сказал в ответ этим чинушам, которые под благовидным предлогом «демократизации русского языка» разрушают национальную культуру России и отравляют «словесной грязью» сознание и поведение её граждан [4, 129].

М.В. Ломоносов считал, что каждый человек должен быть счастлив, вкладывая в понятие «счастье» не только удовлетворённость материальной стороной жизни, сколько возможность служить на благо отечества. Именно на этом поприще перед каждым открываются равные возможности, и потому каждый человек может быть реально счастлив. «Не для того живём мы на свете, чтобы насыщаться, но для того насыщаемся, чтобы жить», – утверждал он [12, т. 2, 349]. Совершенно счастлив тот, кто «приятными и беспорочными трудами» приносит стране пользу. Осознание счастья приходит к человеку через трудности и лишения: «Если бы небо благословило, чтобы человек препровождал жизнь свою безбедно, то бы он своего счастья не мог чувствовать» [12, т. 7, 281]. Самое большое счастье для человека открывается в занятиях наукой: «Наука есть ясное познание истины, просвещение разума, непорочное увеселение в жизни, похвала юности, старости подпора, строительница градов, полков, крепость, утеша в несчастии, в счастии украшение, везде верный и безотлучный спутник» [12, т. 7, 122]. В письме к родственникам он писал, что молодой человек «через учение счастлив будет» [Там же, 262]. Таким образом, он рассматривал проблему счастливо-го бытия личности в неразрывном единстве

со страной и обществом, содержательной и нравственной основой которого есть бескорыстное служение им [12 т. 10, 598-599].

Свои демократические идеи он реализовал в проекте Московского университета, который не повторял уставов и структуры западноевропейских университетов (отсутствие богословского факультета и др.), и в «Регламентах» академических гимназий. «Наука есть вождь к познанию правды, просвещение разума, успокоение народов», – утверждал учёный [13, 12]. Главными составными элементами познания М.В. Ломоносов считал чувственное восприятие, теоретические обобщения и опытную проверку результатов. Широко применялся принцип соединения теории с практикой, принцип наглядности. Перед университетом им была поставлена цель – служение на «пользу и славу Отечества», которая развёртывалась в следующие задачи: развитие науки (особенно в области философии, истории, русской грамматики, права и медицины); популяризация научных знаний (через печать, библиотеку, типографию, лекции, диспуты и др.); решение педагогических задач (подготовка образованного поколения, контроль и руководство образовательными учреждениями). Университет был автономен, освобождался от политического надзора, сборов, имел свой суд: Университет не был зависим от церкви, имел анатомический театр и физический кабинет, собственную типографию [15, 69-70].

Общественный характер образования выражался в организации публичных лекций и диспутов. С целью популяризации научных знаний М.В. Ломоносов разработал программу публичных лекций. Однако главная трудность состояла в том, что в стране не было учебников на русском языке. Это заставило его заняться разработкой учебных пособий по различным предметам. Он выступал за национальное воспитание и образование, против принижения русской науки и культуры. Им были написаны многие учебные книги («Краткое руководство к риторике», «История государства Российского с древнейших времён до XVII века», «Слово о

пользе химии» и др.) М.В. Ломоносов заложил основы русского литературного языка и российской словесности. Им была создана «Российская грамматика» (1757 г.) – первый научный свод правил родного языка. Долгое время это был самый авторитетный учебник русского языка. Он не потерял научного значения и в наше время. С его именем связано начало формирования истинно национальной русской школы. Красота, великолепие, сила и богатство российского языка «явствует довольно из книг, в прошлые веки писанные», – отмечал учёный. До него существовала только азбука, но не было русского языка. После «Российской грамматики» стал возможен в России «раздел учёных и литературных трудов». Граф И.И. Шувалов писал: «Он открыл нам красоты и богатства нашего языка, дал нам почувствовать его гармонию» [13, 5, 8, 70; 20, 17; 24, 173].

М.В. Ломоносов первым писал научные труды и читал лекции на русском языке. Первая его лекция прошла, по отзывам современников, в торжественной обстановке 20.06.1746 г. На ней присутствовали «сверх многочисленного собрания воинских и гражданских разных чинов слушателей и сам господин президент академии с некоторыми придворными кавалерами». Значение этого факта для развития национальной науки и образования имеет непреходящее значение, так как до него все лекции читались только на латыни, а главная задача гимназического образования сводилась «к обучению» учащихся владеть латинским языком. Однако инициатива учёного о распространении научных знаний на русском языке не нашла поддержки у членов Академии [16, 42; 13, 9-10; 4, 105].

На открытие Московского университета М.В. Ломоносова «забыли» пригласить, но он не имел обиды. Это было связано с делом, которому он посвятил свою жизнь. Он знал: служи народу, страдай от него же для его счастья, «жми руку богачу, склоняй чело перед вельможею, ...не для себя, а ради прирощения науки в любезном отечестве и не забывай, что это не долг, а жертва с твоей

стороны, что ты не должен ради суеты земной или раболепного удивления к блестящей ничтожности, к позлащённым кумирам унижать перед ...любимцами слепого счаствия, своего достоинства, своего великого сана, своего высокого рода, ты, избранник божий, гражданин неба, вельможа вселенной!» – писал о судьбе гения в России В.Г. Белинский [20, 16]. Преодолев тысячи препятствий, он «во всю жизнь остался человеком, учёным-тружеником, а не сделался, когда ему улыбнулось мирское счастье, вельможу, знатным барином» [20, 18].

Народность его выражалась в утверждении приоритетными дисциплинами в обучении и воспитании литературы и родного языка, истории и географии, определении трудового воспитания как основы нравственного, в чтении лекций на русском языке, в создании значительной группы первых русских профессоров. Образование в университетских гимназиях начиналось с изучения родного языка. В университетской типографии печаталось три четверти всей учебной литературы той поры, были переведены произведения Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо и др. Университет стал кузницей отечественных научных кадров, получивших признание известных западноевропейских учёных. Например, профессора Московского университета Перевозчиков и Десницкий защищали диссертации у Адама Смита. В 1779 г. при университете была открыта первая учительская семинария, готовившая преподавателей для гимназий и пансионов. В оде на день восшествия императрицы Елизаветы Петровны он пророчески писал, что может «собственных Платонов и быстрых разумов Невтонов российская земля рожать» [13, 55; 5, 108-109; 4, 136].

При университете работали различные научные школы (архитекторов Казакова и Баженова), различные общества, например, литературное, типографское, в котором огромную роль сыграл просветитель-педагог Н.И. Новиков. Московский государственный университет стал и остаётся крупнейшим центром отечественной науки, культу-

ры и образования. Издания Академии наук в 40-е гг. XVIII в. составляли не менее 95 %, а в 50-е гг. – более 85 % всех изданий государственной печати [26].

При Московском университете были открыты две гимназии – дворянская и разночинская, без которых «университет как пашня без семян». М.В. Ломоносов считал, что «гимназия является первой основой всех свободных искусств и наук. ...Молодые люди должны приучаться там к правильному образу мышления и добрым нравам». Он всячески отстаивал право на образование в них для простого народа, выступал против сословно-дворянской школы. Он первым представил гимназию как прогрессивную форму средней общеобразовательной школы, обозначил её структуру, выделил особые подразделения (российское, латинское и др.) и определил содержание обучения в ней. Все предметы в ней, за исключением философии, преподавались на русском языке. Будучи в конце своей жизни во главе университета и гимназий, он добился, «невзирая на великие соперников противления и хулу», того, что они состояли «в хорошем порядке». Было увеличено содержание для гимназистов и студентов, прекратилось воровство со стороны obsługi, и студенты были «хорошо одеты и накормлены». Было открыто общежитие для гимназистов и др. Лучшие из них, перейдя в студенты, направлялись на учёбу за границу [1, 93; 15, 70; 13, 13, 15, 215, 253, 269; 3, 4445; 5, 88-89].

Большую роль в школьном образовании он отводил истории, отмечая её полезность для правителей и подданных, воинов и гражданских лиц, молодых и старых. Её изучение воспитывает у юношества патриотизм, учит героизму и мужеству, формирует характерные черты национального менталитета русских. Прогрессивные традиции созданы в недрах народной культуры. По его определению, для формирования «чувства памяти» следует отбирать в культуре прошлого самое ценное, что накоплено опытом самого мудрого педагога – народа.

М.В. Ломоносов боролся за научное освещение исторических фактов, разоблачал

норманнскую «теорию» происхождения русского государства. Он аргументировано возражал против утверждения многих «внешних писателей» (Г.-Ф. Миллера и Г. Попетика, в частности) по поводу тьмы и невежества русского народа: «Не мало имеем свидетельств, что в России столь великой тьмы невежества не было» и всячески ходатайствовал «умножить в российском народе почтение и охоту к наукам». По данным А.И. Соболевского, более 50 % крупных и мелких землевладельцев Московской Руси XV–XVII в. были грамотны, а процент таких крестьян был едва ли ниже 15 % [7, 2; 23; 4, 41-42; 13, 73, 85, 205, 270-271; 5, 22; 2, 502-503].

Он считал, что воспитание юношества необходимо осуществлять на прогрессивных традициях прошлого, «особливо» на той истории, «которая изображает дела Праотцов наших». Задолго до Рюриковичей Киевскую Русь называли Гардарики – страной городов. Он писал: «...без сомнения заключить можно, что величество Славянских народов, <...> стоит близ тысячи лет почти на одной мере» (уровне. – В.Б.) с другими народами. Славяне «натуоро незлобны, нелукавы», независимы, но, защищая свою свободу, иные «в одних штанах боятся с неприятелем». Он отмечал и отрицательные стороны славянского быта: многие живут в лесах «как дикие звери», многожёнство, человеческие жертвоприношения и другие особенности их быта свойственны так же, как и многим другим народам языческой веры [7, 4, 9, 11, 18-22, 54, 58-60; 3, 49; 8, 202].

На протяжении двадцатилетней педагогической деятельности М.В. Ломоносов занимался организацией учебного дела в стране, реформировал работу академической гимназии и университета, внедрял классно-урочную систему обучения, разрабатывал учебные планы и программы по различным предметам, создавал фундаментальные методические пособия, занимался разработкой проблем управления и т. п. Ломоносовский период в педагогике и просвещении называют новым периодом русской образованности, «новой русской педагогией». М.И. Демков

определял его родоначальником «научной русской педагогии»: «....он столько сделал для русской педагогии, как редкий из известных педагогов. Он твёрдо поставил на ноги русскую науку и тем способствовал развитию научной педагогии; его заслуги перед русским языком и литературой неоценимы, а без этого русская педагогия не могла двигаться» [13, 31; 4, 32; 6].

Активная научная и педагогическая работа, бесконечная борьба с противниками развития русской науки и образования подорвали силы М.В. Ломоносова. Он умер в возрасте 53-х лет 4(17) апреля 1765 г. и был похоронен «при большом стечении народа» на Лазаревском кладбище Александро-Невской лавры в Петербурге. За несколько дней до своей кончины он говорил своему другу: «....я вижу, что должен умереть, и спокойно и равнодушно смотрю на смерть; жалею только о том, что не мог я совершить всего того, что предпринял я для пользы Отечества, для приращения наук и для славы Академии, и теперь при конце жизни моей должен видеть, как все мои полезные намерения исчезнут вместе со мной» [4, 270-271]. Граф Г. Орлов выпросил у вдовы оставшиеся после него бумаги, поручил привести их в порядок и положить во дворце своём, в особой комнате. С тех пор ломоносовский архив никто не видел [5, 208-209].

Гражданский подвиг учёного состоит в том, что он выступил с инициативами развития науки и просвещения в ту историческую эпоху, когда доступ к науке и образованию широких народных масс всячески тормозился самодержавным правительством и помещиками-крепостниками, когда «грамотных людей можно было пересчитать по пальцам». Он стал первым русским учёным, разработавшим педагогическую систему, методологической основой которой явилось материалистическое мировоззрение и понимание человека как гармоничной цельности.

М.В. Ломоносов заложил основы научной отечественной педагогики. Под его влиянием начали формироваться её отличительные черты – борьба против угнетения лично-

ти ребёнка, опора на народную педагогику, единство общеобразовательной и практической подготовки юношества, трудовое воспитание и др. Педагогические идеи и взгляды учёного – гуманизм и демократизм, научность, народность и национальный характер образования – получили дальнейшее развитие в трудах российских мыслителей и педагогов. С его именем связано дальнейшее развитие гуманистической традиции в русской науке, в просвещении, школе и педагогике. Вместе с И. Фёдоровым он стал основателем научно-методического направления в отечественной педагогике [8, 203; 3, 5].

Воспитание юношества в единстве национальных и общечеловеческих ценностей, поощрение к науке и служение интересам отчизны учёный считал основой укрепления и развития страны. Приветствуя выход биографии М.В. Ломоносова, В.Г. Белинский особенно рекомендовал её молодому поколению, «из среды которого готовятся будущие деятели на ниве человеческой мысли: оно найдёт для себя высокие уроки в этой книге, оно увидит в жизни Ломоносова свой долг и своё назначение, оно узнает из неё, что только в честной и бескорыстной деятельности заключается условие человеческого достоинства, что только в силе воли заключается условие наших успехов на избранном поприще». Зрелище жизни великого человека «есть всегда прекрасное зрелище: оно возвышает душу, мirit с жизнью, возбуждает деятельность!» – писал Виссарион Григорьевич [20, 19-20].

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. М., 1985. 480 с.
2. Билярский П.С. Материалы для биографии Ломоносова. СПб., 1865. 820 с.
3. Бобровникова В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова / Под общ. ред. Н.К. Гончарова. М., 1961. 183 с.
4. Буторина Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века. М.; Архангельск, 2005. 298 с.
5. Буторина Т.С. М.В. Ломоносов и педагогика. 2-е изд. Архангельск, 2001. 223 с.
6. Демков М.И. Педагогика западноевропейская и русская. Педагогическая хрестоматия. М., 1911. 336 с.
7. Древняя российская история: от начала российского народа до кончины Великого князя Ярослава Первого, сочинённая Михайлом Ломоносовым. Репринтное издание. СПб., 1766. 140 с.
8. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пос. для студ-в высш. пед. уч. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; под ред. З.И. Васильевой. 3-е изд. М., 2006. 416 с.
9. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для педагогич. уч-х завед. / Под ред А.И. Пискунова. 2-е изд. испр. и дополн. М., 2001. 511 с.
10. История русской литературы. В 14 тт. М., 1941.
11. Коньков Н.Л. Неизвестные ранние автографы М.В. Ломоносова // Вестник МГУ. Серия VIII «История», 1978. № 2. С. 82-87.
12. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч.: В 10 т. М.-Л., 1955–1959.
13. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании / Сост. Т.С. Буторина. М., 1991. 339 с.
14. М.В. Ломоносов в воспоминаниях и характеристиках современников. М.-Л., 1962. 232 с.
15. Медынский Е.Н. История русской педагогики (до Великой Октябрьской социалистической революции). Изд. 2-е испр. и дополн. М., 1938. 512 с.
16. Меншуткин Б.Н. Михайло Васильевич Ломоносов. СПб, 1911. 160 с.
17. Мир новостей. № 46 (724).
18. Очерки русской культуры XVIII века: В 4 тт. / Под ред. Б.А. Рыбакова. М., 1985.
19. Павлова Г.Е., Фёдоров А.С. Михаил Васильевич Ломоносов. М., 1980. 280 с.
20. Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. Педагогическое наследие / сост. А.Ф. Смирнов. М., 1987. 400 с.
21. Пушкин А.С. Полн. собр. соч. В 16-ти тт. М., 1949.
22. Смирнов С. История Московской славяно-греко-латинской академии. М., 1855. 432 с.
23. Соболевский А.И. Образованность в Московской Руси XV–XVII веков. СПб., 1892. 25.
24. Сучков И.В. Кто есть кто в русской истории. Историко-биографический словарь. М., 2000. 320 с.
25. Сычёв-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века / Под ред. Н.А. Константинова и М.Ф. Шабаевой. М., 1960. 255 с.
26. Тюличев Д.В. Книгоиздательская деятельность Петербургской академии наук и М.В. Ломоносов. Л., 1988. 280 с.

УДК 378.147.88

**Большакова О.Н.**

Иркутский государственный университет (филиал в г. Братске)

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*O. Bolshakova*

*The Bratsk Branch of Irkutsk State University*

**CONDITIONS OF FORMING UNIVERSITY STUDENTS' IDENTITY  
AND PROFESSIONAL RESPONSIBILITY**

**Аннотация.** В статье представлен результат опытно-экспериментального исследования по проблеме выявления условий формирования самосознания и профессиональной ответственности студентов вуза. Автор обозначает актуальность данной проблемы в период модернизации образования в РФ на современном этапе развития социума. В работе предложены наиболее оптимальные критерии сформированности у студентов самосознания и профессиональной ответственности: когнитивный, потребностно-мотивационный, деятельностно-практический. Опытно-экспериментальным путем выявлен уровень сформированности самосознания и профессиональной ответственности студентов и предложена модель организации работы по решению данной проблемы. Результатом исследования явилось определение условий для формирования самосознания и профессиональной ответственности студентов вуза.

**Ключевые слова:** самосознание, профессиональное сознание, профессиональная ответственность.

Современные концепции отечественного образования – это переход от традиционного к развивающему обучению, это личностно-деятельностный подход в обучении. Высшее образование сегодня претерпевает значительные перемены: прежде всего, это многоуровневая система образования, подготовка выпускников вуза к творческой, научно-исследовательской деятельности, формирование у студентов качеств личности, способствующих проявлению самостоятельности и инициативы в будущей профессиональной деятельности. Поэтому вопрос о создании условий формирования самосознания и профессиональной ответственности сегодня является особенно актуальным.

Самосознание является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний, включая то или иное отношение к себе, которое тесно связано с самооценкой. Понятие профессионального самосознания неразрывно связано с самосознанием личности и строится на базе общего самосознания, т. е. когда человек начинает осознавать свое «Я». Л.М. Митина отмечает, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимо-

**Abstract.** This paper presents the result of an experimental study to identify the conditions of forming university students' identity and professional responsibility. The author highlights the urgency of this issue during the period of modernization of Russian education. The author proposes the most appropriate criteria of forming students' self-awareness and professional responsibility: cognitive, need-motivational, and activity-based practical. The level of forming students' self-awareness and professional responsibility has been determined experimentally and a model of organizing work on this problem has been suggested. The study resulted in identifying the conditions necessary to form university students' self-awareness and professional responsibility.

**Key words:** self-awareness, professional awareness, professional responsibility.

перекрещивающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. В отечественной и зарубежной психологии существует множество подходов к исследованию самосознания, но в последние годы возрос интерес к прикладному аспекту этого направления. Одним из таких прикладных аспектов является исследование самосознания в рамках профессионального становления и развития. Анализ научных исследований показывает, что само понятие профессионального самосознания находится в состоянии разработки, недостаточно проанализированы стадии и механизмы формирования профессионального самосознания в период обучения в вузе. Профессиональное самосознание включает представление личности о себе и своей ценности, своем вкладе в общее дело. Структуру профессионального самосознания в общем виде можно охарактеризовать, по мнению Е.А. Климова, следующими положениями: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональнымэталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представление о себе и своей работе в будущем [4, 48].

По мнению А.Л. Ласыгина, структура профессиональной Я-концепции состоит из 3-х уровней на основе системы содержания деятельности, эмоций, рефлексии: высокий (творческий) уровень предполагает саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию своей личности в профессиональной деятельности; на среднем (аналитическом) уровне преобладает стихийное саморазвитие, самосовершенствование от случая к случаю; низкий (риgidный) уровень выражается в слабом интересе к своему внутреннему миру, отсутствии собственной активности в плане познания себя [6, 98].

По мнению Э.Ф. Зеер, «профессиональная ответственность – это принятие личностью

на себя ответственности за качество профессионального становления и реализация своего профессионально-психологического потенциала» [3, 94].

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, утверждается самостоятельность личности. Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря их развитию формируется целенаправленное регулирование отношений к окружающей среде и к своей деятельности. Проанализировав общее понятие образа будущей профессиональной деятельности в психологической науке, мы можем подчеркнуть регулирующую и направляющую роль образа в профессиональной деятельности, особенно на этапе ее освоения. Используя понятие образ профессиональной деятельности, мы затрагиваем сферу профессионального самосознания личности. Следовательно, образ будущей профессиональной деятельности определяется характером развития общего и профессионального самосознания.

Сложившаяся система образования в советский период мало способствовала формированию самостоятельности, творчества, инициативы учащихся, так как основная задача отечественного общего, а затем и профессионального образования заключалась в подготовке специалиста, владеющего практическими профессиональными навыками, необходимыми для функционирования производства. Идеология плановой экономики не акцентировала внимание на подготовку творческой, инициативной самостоятельной личности, способной не только выполнять заранее запрограммированные профессиональные функции, но и быть активным участником эффективного развития любого производства. Постперестроечный период в нашей стране дал новое направление в социально-

экономическом развитии общества, что, в свою очередь, повлекло к реформированию образования. На этом фоне возникает повышенный спрос населения к высокому уровню образования. Работодатели предъявляют особые требования к подготовке специалистов, способных осознанно, грамотно, инициативно и творчески подходить к реализации своих профессиональных способностей и проявлению творческого потенциала. Социум предъявляет новые требования к подготовке грамотного специалиста, отвечающего требованиям мирового сообщества. Соответственно, отечественной системой образования пересматриваются условия подготовки специалиста такого уровня в общеобразовательной школе и в профессиональных образовательных учреждениях разного уровня [2, 64].

Для проведения данного исследования необходимо эмпирическое определение наиболее оптимальных критериев сформированности у студентов самосознания и профессиональной ответственности. На основе положений, определенных в исследованиях Л.А. Староверкиной [7, 20], мы выделили три компонента, которые служили основными критериями развития и нашли отражение в нашей работе: когнитивный, потребностно-мотивационный и деятельностно-практический критерии.

Когнитивный критерий определяется такими показателями, как информированность в выбираваемой профессиональной области; значимость дисциплин, изучаемых в вузе для будущей профессиональной деятельности; знание своих возможностей, психологических особенностей, интереса и здоровья для освоения выбранной специальности; определенность жизненных планов.

Потребностно-мотивационный критерий определяется устойчивостью мотивов; волевой установкой на преодоление трудностей; устойчивостью ценностных ориентаций; осознанность значимости роли и места выбранной специальности в своей будущей деятельности.

Деятельностно-практический критерий определяется наличием специальных уме-

ний и навыков для обучения специальности; активным участием в имитационной профессиональной деятельности; стремлением действовать самостоятельно, творчески, инициативно; умением анализировать и оценивать результаты своей профессионально-образовательной деятельности [1, 55].

По мнению Г.Б. Корнетова, понятие педагогической парадигмы образования – это «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» [5, 256]. Опираясь на это понятие, мы предложили модель организации работы по формированию у студентов самосознания и профессиональной ответственности. Создание модели предполагает два направления по усовершенствованию механизма управления данной работой.

Первое направление – это подготовка педагогических кадров к решению проблемы организации работы по обозначенной проблеме. Данное направление включает в себя организацию работы по комплексно-целевой программе «ЛОГОС» (профессиональное совершенствование преподавателей), предусматривающей дифференцированный подход к подготовке педагогических кадров. Преподаватели объединяются в группы: «Школа молодого специалиста и начинающего преподавателя», «Временные творческие коллективы преподавателей при кафедрах», «Научно-исследовательские лаборатории студентов под руководством преподавателей», «Индивидуальное проектирование студентов и преподавателей» (ВКР).

Второе направление – это организация самоуправления студентов. Для решения проблемы самообразовательной деятельности, разработана программа Службы психолого-педагогического сопровождения (поддержки) студентов в процессе их обучения и профессионализации – «ОБЩЕНИЕ», с деятельностью отделов: «Консультант» – лекционно-консультационный отдел по осно-

вам самоорганизации учебной деятельности, информационно-аналитический отдел – это газета «Alma-mater», организация работы по ознакомлению с профессией – «Введение в профессию», организация эффективного общения со студентами на сайте «КУРС»; а также психолого-развивающая программа «ПОЗИТИВ».

Дальнейшим этапом опытно-экспериментального исследования стало выявление особенностей и условий формирования самосознания и профессиональной ответственности у студентов Братского филиала Иркутского государственного университета, обучающихся по специальности: «Психология» (экспериментальная группа) и «Социально-культурный сервис и туризм» (контрольная группа). Общее количество испытуемых: 320 человек – это студенты 1-5 курсов.

Научно-исследовательской лабораторией, созданной при кафедре педагогики и психологии Братского филиала Иркутского государственного университета, составлен комплекс методик. Методики предназначены для диагностирования студентов-психологов на предмет выявления у них уровня развития профессиональной ответственности, саморегуляции, самосознания, самоактуализации, самостоятельности, учебной мотивации. В комплекс диагностики включены такие методики, как «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман), «Исследование уровня субъективного контроля» (В.М. Бехтерев на основе шкалы Дж. Роттера), тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), тест на определение степени самостоятельности (составитель БЭ п.ст. А. Карелин), «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов), «Выявление целеустремленности-целеполагания» (В.А. Лысенков), тест по оценке самоактуализации личности – САМОАЛ (Э. Шострем), «Дифференциально-диагностический опросник в соответствии с классификацией типов профессий» Е.А. Климова (ДДО), тест «Интеллектуальная лабильность» (О.В. Козловский), тест «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громова), методики:

«Карта интересов» (А.Е. Голомшток в модификации Г.В. Резапкиной), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Ценностные ориентации личности» – ЦОЛ (М. Рокич), Цифровой тест «Социотип» (В. Мегель, Овчаров), «Личностный дифференциал» (разработан сотрудниками Бехтеревского института), «Определение направленности личности» (Б. Басс), тест креативности Торренса, методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс), типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И. Божович), шкала оценки мотивации одобрения (Д. Краун, Д. Марлоу), шкала оценки потребности в достижении (Ю.М. Орлов). В качестве метода математико-статистического анализа применялся  $\phi^*$ -критерий Фишера. Критерий Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости исследуемого признака.  $\phi^*$ -критерий Фишера позволяет оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован исследуемый эффект.

В сводной табл. 1 наглядно представлены результаты динамики уровня развития самостоятельности студентов до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах в процентном соотношении.

Как видно из представленной таблицы, в контрольной группе изменения не столь очевидны, как в экспериментальной группе. Испытуемые контрольной группы чаще проявляют уровень сформированности самосознания и профессиональной ответственности средний и ниже среднего. Вторичная диагностика не выявила значимых изменений в контрольной группе и позволила обнаружить достоверные сдвиги в экспериментальной группе. Выявлено повышение уровня сформированности у большинства испытуемых по разным критериальным показателям. Рассмотрим изменения в экспериментальной группе по сферам.

Уровень критериальных показателей развития когнитивной, потребностно-мотивационной и деятельностно-практической сфер с 1-го по 5-й курс имеет хорошую динамику. Хорошая динамика отмечается в развитии

Таблица 1

**Динамика развития самосознания  
и профессиональной ответственности студентов до и после  
эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (%)**

1	Уровни развития	Неустойчивый (низкий)		Активный (средний)		Устойчивый (высокий)	
2	курсы	1	5	1	5	1	5
3	Группы/эксперимент	до	после	до	после	до	после
Когнитивная сфера							
	контрольная	24,5	17,7	64	62,5	11,5	19,8
	экспериментальная	20,8	0	62,5	40,5	16,7	59,5
Потребностно-мотивационная сфера							
	контрольная	33,7	45,9	40,1	37,6	26,2	16,5
	экспериментальная	21,3	6,1	53,2	38,9	25,5	55
Деятельностно-практическая сфера							
	контрольная	12,2	0,9	66,8	70,2	21	28,9
	экспериментальная	14,4	0,2	63,8	40,8	21,8	59

таких показателей когнитивной сферы, как настойчивость, самообладание, знание своих профессиональных способностей, возрастающий интерес к профессиональной деятельности. Уровень активности в познавательной сфере изначально высок. Однако не отмечается значимых различий в сформированности жизненных планов. В критериальных показателях потребностно-мотивационной сферы отмечается развитие волевой саморегуляции при положительных эмоциях на 1-ом и 3-м курсах, ценностные ориентации в межличностном общении, а также интересы, не связанные с ценностными ориентациями в межличностном общении, постоянство и общность ценностных ориентаций в профессиональной сфере ярко выражено и повышается на каждом курсе. Высока на всех курсах потребность в положительных результатах и мотивации достижения. А вот постоянство и общность ценностных ориентаций в межличностном общении отмечаем лишь у некоторых студентов на каждом курсе. В деятельностно-практической сфере развиваются навыки самоуправления, стремление к самоорганизации, самоуважение, причем наблюдается хорошая динамика на всех курсах. Достаточно стабилен высокий результат по развитию общительности при имитацион-

ной деятельности, однако професионализм при имитационной деятельности недостаточно развит. Профессиональное становление личности и психологическая социализация имеет хорошую динамику лишь к 5-му курсу.

Наиболее интересные данные были получены при оценке основных качеств личности, способствующих формированию самосознания и профессионального сознания после проведения формирующего этапа эксперимента. В результате исследования выявлено, что между показателями экспериментальной и контрольной групп имеются существенные различия в отношении большинства измеряемых переменных. Так, в контрольной группе динамика развития основных качеств личности, способствующих формированию самосознания и профессиональной ответственности, обнаруживается всего лишь в 19 случаях (для сравнения – в экспериментальной группе в 33 случаях), которые не могут быть рассмотрены как статистически значимые. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные по заявленной модели формирования у студентов самосознания и профессиональной ответственности подтверждают эффективность проведенного исследования со студентами вуза.

В нашем исследовании экспериментально подтверждено, что условиями, обеспечивающими подготовку студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности, являются как внешние, так и внутренние факторы и требования к организации образовательного процесса по данной проблеме.

К внешним условиям относим переход образовательной системы Российской Федерации на новые рельсы, с учетом требований Болонского соглашения, то есть требованиям к формированию личности, способной адаптироваться к новой социально-экономической политике государства, способной занимать активную позицию в преобразовании социума, сформировавшимися творческими способностями, навыками и умениями в организации профессиональной деятельности инновационной направленности. К внутренним условиям относим, прежде всего, подготовленность субъектов образовательного процесса, готовых к саморазвитию. Это готовность профессорско-преподавательского состава к организации работы по формированию у студентов самосознания и профессиональной ответственности, Оптимизирована работа по организации познавательной активности и проявления творчества, самостоятельности и инициативы в образовательный процесс (как в аудиторных, так и внеаудиторных занятиях – самостоятельная работа студентов (СРС) и контролируемая самостоятельная работа (КСР). Апробирование перечисленных выше программ и организация работы со студентами и преподавателями показали положительную динамику в формировании саморазвития и профессиональной ответственности.

Опытно экспериментальным путем выявлены психолого-педагогические условия стимулирования развития и устойчивости внутренней мотивации к формированию самосознания и профессиональной ответственности. К ним относятся:

– организация таких форм работы, как научно-исследовательская деятельность в лабораториях, разработка проектов, самостоятельные пробы по внедрению проектов и программ и т. п.;

– определены условия, обеспечивающие развитие учебной мотивации и повышение познавательной активности студентов, способствующие формированию у них самосознания и профессиональной ответственности. Это разработка совместных проектов для учреждений и предприятий города; заключение договоров для прохождения производственной и преддипломной практики на предприятиях, требующих дифференцированной, разноплановой подготовки специалистов-психологов; возможность дальнейшего трудоустройства выпускников вуза; предложение разноплановых услуг специалиста на производственных предприятиях, социальных учреждениях, а также среди населения города и т. п.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Большакова О.Н. Исследование самостоятельной деятельности инновационной направленности студентов и возможности ее развития // Высшее образование в России, 2010. № 11. С. 53-56.
2. Большакова О.Н. Самостоятельность, творчество, инициатива // Монография. Томск, 2010. 180 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2000. 397 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д., 1996. 512 с.
5. Корнетов Г.Б. Педагогика: Теория и история. М., 2003. 256 с.
6. Поляков В.А. Профессиональное самоопределение молодежи / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, С.А. Волошин и др. // Педагогика. 1993. № 5. 306 с.
7. Староверкина Л.А. Регионально-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся подготовительного отделения университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1997. 20 с.

УДК 378

**Бурлакова И.И.**  
Педагогическая академия (г. Москва)

## **КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ**

*I. Burlakova*

*State Educational Institution Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Moscow*

### **VOCATIONAL EDUCATION QUALITY CRITERIA IN CONTEXT OF CURRENT EDUCATIONAL REFORMS**

**Аннотация.** Статья ставит своей целью рассмотрение вопроса оценки качества и критериев педагогического образования. Обеспечение высокого качества образования – главная задача образовательной политики, которая осуществляется на основе поддержания его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В этих условиях особо значимой становится проблема управления качеством образования. Характеристиками педагогического образования являются: субъекты, процессы, содержание, образовательное пространство. Каждая из этих характеристик представляет собой отдельное поле для изучения, измерения и оценки качества педагогического образования. Предлагаемые критерии опираются на основные характеристики качества образования.

**Ключевые слова:** оценка качества педагогического образования, критерии качества, модернизация российского образования, управление качеством образования, образовательное пространство.

Реформирование российского общества, сопровождаемое радикальными изменениями во всех сферах жизни, требует обновления всех социальных институтов и систем, в том числе и образования. Переход на образовательные стандарты третьего поколения диктует необходимость переосмысливания задач в области образовательной политики. В современных условиях повысился спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Новые подходы к образованию исходят из гуманистической парадигмы, предполагающей обеспечение возможности выбора и самоопределения каждого участника учебно-воспитательного процесса, развитие субъект-субъектных взаимоотношений учителя и учащихся, педагога и студента. Очевидно, что такое образование может осуществить только высококвалифицированный, творчески работающий, социально активный и конкурентоспособный педагог, ориентированный на гуманистические ценности.

В современных условиях приоритет отдается личностно ориентированной модели образования. Однако для ее успешного функционирования и развития требуется разработка теоретико-методологических основ профессионализма преподавателя с учетом современной

**Abstract.** The article aims at considering and assessing the quality criteria of teachers' training. Providing high quality education is the main task of educational policy, which is based on maintaining its fundamental nature, compliance with current and future needs of the individual, society and state. In these circumstances the problem of quality management education is of particular importance. The integral components of teachers' training are subjects, processes, content and educational environment. Each of these components is a separate field of study, measuring and evaluating the quality of teachers' training. The criteria suggested in this paper are based on the basic characteristics of the quality of education.

**Key words:** quality of teachers' training assessment, quality criteria, modernization of Russian education, education quality control, educational environment.

образовательной ситуации, проявляющейся в том, что человек поставлен в условия постоянного изменения функциональных рамок, в которых ему приходится самоопределяться [4].

Сегодня особо значимой становится проблема управления качеством образования. В широком смысле качество высшего образования определяется как «сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)» [2, 11]. По опыту международных организаций, в частности ЮНЕСКО, качество образования можно описывать и улучшать через следующие характеристики:

- 1) учащихся (их здоровье, мотивация к обучению, результаты обучения, которые они демонстрируют);
- 2) процессы (например, использование технологий активного обучения);
- 3) содержание (адекватные учебные планы и программы);
- 4) системы (хорошее управление и адекватное распределение и использование ресурсов) [3, 12].

Очевидно, что ряд параметров определяет государство, другие находятся в ведении конкретного образовательного учреждения. На наш взгляд, организация системы оценки качества должна быть такой, чтобы наиболее масштабные проекты не противоречили локальным.

Качество педагогического образования можно представить, расширив названные выше характеристики:

– субъекты (их здоровье, довузовская подготовка, мотивация к обучению, субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения, составление и реализация индивидуального образовательного маршрута, результаты обучения, представленные в виде сформированных компетенций, которыми овладевают субъекты образовательного процесса);

– процессы (использование технологий активного обучения, индивидуализации,

различных инновационных форм обучения, направленных на творческое развитие и саморазвитие субъектов образовательного процесса);

– содержание (учебные планы и программы, сконцентрированные на формировании профессиональной компетентности будущего учителя);

– образовательное пространство (совокупность условий, которые создают возможности для развития личности, поскольку предполагается, что образовательное учреждение сегодня активно взаимодействует с другими общественными организациями);

– системы (эффективное управление и адекватное распределение и использование ресурсов, ориентированных не столько на контроль, сколько на педагогическое сопровождение, которое является актуальным и востребованным, исходя из идеи равноправного партнерства субъектов образовательного пространства, и определяется как процесс создания администрацией условий для максимально возможной самостоятельной деятельности субъектов, выраженной в самоуправлении).

Каждая из этих характеристик представляет собой отдельное поле для изучения, измерения и оценки качества педагогического образования. Предлагаемые критерии опираются на основные характеристики качества образования, выделенные выше. Рассмотрим каждый из критериев подробнее.

*Критерий отражения в содержании учебных программ задач подготовки учителя.* Содержание должно удовлетворять образовательным, духовным, культурным, жизненным потребностям личности, направлено на становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в образовательном пространстве факультета. Показателями данного критерия являются соответствие планов и программ Государственным образовательным стандартам, расширение содержания образования путем включения проблем управления, наличие инновационной составляющей, объем и характер самостоятельной работы студентов.

*Критерий эффективности образовательного процесса.* Он может быть оценен через его направленность на повышение эффективности образовательной деятельности студентов и осуществление ими рефлексии результата. Выбор данных показателей опирается на следующие позиции.

1. Образовательная деятельность является ведущей деятельностью в процессе обучения в вузе. В ее основе лежит единство освоения теоретических профессионально-педагогических знаний и способов практической педагогической деятельности, подразумевающих самостоятельное приобретение студентами образовательных ценностей.

2. В системе управления качеством образования целью эффективной образовательной деятельности студентов вуза является формирование компетентного специалиста, способного к саморазвитию. В этом случае рефлексия становится механизмом, определяющим эффективность образовательной деятельности студентов. По мнению учёных (Л.Г. Вяткин, Л.М. Новиков, П.И. Пидкасистый, С.Д. Смирнов и др.), в педагогической деятельности рефлексия есть анализ педагогом (будущим педагогом) явлений собственного сознания и собственной деятельности, т. е. взгляд на собственные действия и мысли «со стороны».

3. Эффективность образовательной деятельности зависит и от направленности личности, т. е. совокупности устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих субъекта на достижение сложных жизненных целей, в нашем случае – на формирование компетентного специалиста филологического профиля.

*Критерий эффективности субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве факультета.* Он предполагает использование таких показателей, как открытость пространства, принятие или не-принятие субъектами ценностей развития образовательного пространства, паритетные отношения в нем.

Для достижения поставленных целей необходимо взаимодействие обучающих и обуча-

емых в образовательном пространстве. Позитивно работающее пространство становится одним из условий сотрудничества и доброжелательного общения. Благодаря организованному таким образом образовательному пространству, во взаимоотношениях субъектов создается благоприятный нравственный климат, то есть устойчиво сохраняющийся настрой и направленность отношений на взаимоподдержку и взаимодействие [1].

Эффективная система управления качеством образования на факультете возможна лишь при обеспечении открытости субъект-субъектного взаимодействия. Именно благодаря этому система управления качеством образования приобретает способность прогнозировать и учитывать перемены в социуме, определять качество образовательных услуг требованиями рынка труда, гарантировать достижение требуемых образовательных стандартов, включаясь в рыночные отношения с признанием приоритета заказчиков.

*Критерий уровня осуществления управляющего сопровождения образовательного процесса в системе управления качеством образования* выражен в соучастии студентов в управлении факультетом. Педагогическое сопровождение осуществляется исходя из закономерностей естественного развития личности, открывает перспективы личностного роста, что является необходимой составляющей профессионально-педагогической компетенции будущего учителя.

Сопровождение является обязательной составляющей системы управления качеством образования, так как придает ей демократическую направленность, способствует становлению субъектности участников управления, необходимой для их дальнейшего самосовершенствования и саморазвития, обретения ими смысла жизни и самоопределения.

И последний критерий, необходимый, на наш взгляд, для оценки эффективности системы управления качеством образования, – *уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности*,

показателями которого являются: характер отношения к самому себе как субъекту образовательного пространства и профессиональной деятельности, полнота теоретической и практической подготовки и готовность личности к успешному взаимодействию и совместному управлению.

На основе сформулированных критериев и показателей выделяют три уровня эффективности управления качеством образования: низкий, средний и высокий. Достижение высокого уровня эффективности управления качеством образования может быть включено в аккредитационные показатели.

Так, высокий уровень, к которому сегодня стремятся высшие учебные заведения в условиях жёсткой конкуренции, создавая системы управления качеством и разрабатывая собственные критерии качества, проявляется в: соответствии планов и программ действующим стандартам, расширении содержания образования за счет спецкурсов и спецсеминаров, достаточном объеме и характере самостоятельной работы студентов, наличии инновационной составляющей, направленности на повышение эффективности образовательной деятельности, наличии рефлексии собственной деятельности, открытости пространства, принятии субъектами ценностей развития образовательного пространства, достаточно высоком уровне паритетных отношений, участие субъектов образовательного процесса в управлении факультетом, сформированности управленческой компетенции (способность быть лидером, владение социальными ролями и коллективом, готовность работать в группе, умение осуществлять управляющее сопровождение, ориентированность на профессиональную успешность) [4].

Сегодня тысячи организаций во всём мире при налаживании своей деятельности внедряют философию Всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM). Всеобщее управление качеством является философией, которая должна быть положена в основу постоянного улучшения всех процессов деятельности организации. Философия TQM базируется на нормах обеспечения качества, заложенных в международных стандартах серии ISO 9000, разработанных Международной организацией стандартов (International Standards Organization – ISO) [5].

Разработанные критерии качества профессионального образования могут лежать в основу работы, направленной на внедрение системы управления качеством в каждом учреждении высшего профессионального образования, что поможет гарантировать качество образовательных услуг.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М., 2002. 408 с.
2. Руководство по применению стандарта ИСО 9001:2000 в области обучения и образования [Текст] / Пер. с англ. А.Л. Раскина. М., 2002. 128 с. – («Дом качества»). – Вып. 10 (19.).
3. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М., 2001. 79 с.
4. Экономика и организация управления вузом / Под ред. В.В. Глухова. СПб., 1999. 448 с.
5. ISO 9000:2000, Quality Management systems – Fundamentals and vocabulary = Международный стандарт: Система менеджмента качества. Основные положения [Текст] / перевод и научно-техническое редактирование ВНИИ Сертификации Госстандарта России. М., 2001. 31 с.

УДК 37.013.42

Галимова О.И.  
Московский государственный областной университет

**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ДЖОНА РАСКИНА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕТТЛЕНМЕНТА «ХАЛЛ-ХАУС»**

*O. Galimova  
Moscow State Regional University*

**DEVELOPMENT OF JOHN RUSKIN'S IDEAS IN SOCIAL AND PEDAGOCIAL ACTIVITY OF SETTLEMENT «HULL-HOUSE»**

**Аннотация.** Данная статья посвящена идеям Джона Раскина, оказавшим влияние на формирование социально-педагогических программ в сеттлменте «Халл-Хаус». Основное внимание в данной работе сосредоточено на взглядах Джона Раскина на художественное образование и его роль в социальном реформировании, на недостатках академического образования и необходимости активного обучения. В статье представлен сравнительный анализ суждений Джона Раскина и Джейн Аддамс, а также рассмотрена специфика реализации идей Джона Раскина в сеттлменте «Халл-Хаус».

**Ключевые слова:** социальное реформирование, академическое образование, социально-педагогическая деятельность, художественное образование.

**Abstract.** The article is devoted to John Ruskin's ideas that influenced the formation of social and pedagogical programs in the settlement «Hull-House». The main emphasis of this work is on John Ruskin's views on art education and its matter in the social reformation, on defects of academic education and necessity of active learning. The article presents a comparative analysis of John Ruskin and Jane Addams' opinions and specific character of realization John Ruskin's ideas in the settlement «Hull-House».

**Key words:** social reformation, academic education, social and pedagogical activity, art education.

В условиях создания единого образовательного пространства в современном мире и увеличения роли неформального образования повышается актуальность изучения зарубежных педагогических концепций. В истории педагогики остаются малоизученными педагогические идеи, которые развивались в рамках тех программ и движений, где образовательная деятельность не являлась доминирующей. Одним из таких движений является американское движение сеттлментов. Британская идея создания организации помощи бедным на основе соседских отношений, выдвинутая Джоном Раскиным при создании «Гида Святого Георга» и развитая Сэмюэлем и Генриеттой Барнетт в рамках деятельности первого английского сеттлмента «Тойнби Холл» в Лондоне, в конце XIX в. получила масштабное развитие на территории Северной Америки. Своей основной целью это движение ставило социальное реформирование и помочь иммигрантам в адаптации к новым условиям жизни в другой стране. Изучение деятельности известных сеттлментов на территории США позволило нам выделить сеттлмент «Халл-Хаус» в Чикаго, в котором наряду с попытками социального реформирования осуществлялась социально-педагогическая деятельность. Проведя изучение материала, мы убедились, что внимание к педагогической концепции, сложившейся в рамках деятельности указанного сеттлмента, появилось сравнительно недавно и в основном развивается американскими писателями и биографами, самыми заметными из которых являются работы А.Ф. Дэвис [5] и В.Б. Браун [4]. В российской науке деятельность сеттлмента

«Халл-Хаус» изучается с социально-экономических позиций в рамках истории социальной работы (М.В. Фирсов, Р.В. Корниюшина, А.И. Кравченко).

Таким образом, на сегодняшний день наука имеет минимальное количество информации о педагогической концепции, которая в свое время стала новаторским подходом, а в настоящее время на основе которой действует целая сеть образовательных учреждений (Начальная школа Джейн Аддамс, Колледж социальной работы Джейн Аддамс, Музей «Халл-Хаус», Ассоциация «Халл-Хауса» Джейн Аддамс). К этому стоит добавить, что опыт обучения иммигрантов «Халл-Хауса» может быть полезным для педагогического пространства такого многонационального государства, как Российская Федерация.

Ответственность за создание и реализацию педагогической концепции сеттлемента «Халл-Хаус» лежит на основательнице сеттлемента и лидере движения Джейн Аддамс. Изучение ее биографии и первых шагов к открытию сеттлемента «Халл-Хаус» позволили нам предположить, что большое влияние на построение социально-педагогических действий в сеттлементе оказали идеи английского критика и искусствоведа Джона Раскина.

В январе 2011 г. члены республиканской партии США предложили законопроект, ликвидирующий субсидирование Национального фонда искусств и гуманитарных наук и Корпорации общественного вещания. Данные предложения, по утверждению исследовательского комитета республиканской партии, были внесены с целью сокращения дефицита федерального бюджета. Стоит отметить, что одной из сторон деятельности вышеупомянутых организаций является содействие в развитии и распространении образовательных программ. Большое количество проектов в области художественно-эстетического образования в учебных заведениях США финансируются Национальным фондом искусств и гуманитарных наук. Главным аргументом оппонентов данного законопроекта явился довод о связи культуры и образовательных программ в области искус-

ства с социально-экономической жизнью в государстве.

Указанную связь отмечала еще в XIX в. Джейн Аддамс – лидер сеттлемента «Халл-Хаус». Идею о культурной деятельности как манифеста благополучного и целостного общества отстаивал и английский писатель, художник и теоретик искусства Джон Раскин (в русской традиции также часто транслiterируется как Рескин), творчеством которого и была вдохновлена Джейн Аддамс.

В письме преподобному Фредерику Темплу от 5 сентября 1857 года Джон Раскин писал, что идеальная программа образования возможна только в случае интеграции в нее художественного образования [3, 63]. Он утверждал, что образование представляет собой смесь знаний и нуждается в объединении путем внедрения обучения искусству. Но главный аспект в художественном образовании Раскин видел как часть своей программы трансформации общества. С его точки зрения, только обучение искусствам способно воспитать в человеке моральные качества, необходимые для построения нового общества [2]. Как было отмечено ранее, движение сеттлементов выступало за реформирование общества. Таким образом, мы можем предположить, что указанная связь между художественным образованием и построением нового общества явилась одной из причин, по которой идея Раскина получила в деятельности сеттлемента «Халл-Хаус» свое развитие. Само открытие сеттлемента «Халл-Хаус» началось 18 сентября 1889 г. с «программы» художественного образования: был устроен вечер литературы. Впоследствии обучение разным видам искусства приобрело постоянный характер и увеличилось в масштабах, на территории сеттлемента были открыты художественные выставки и музей.

Стоит отметить, что Джейн Аддамс развивала взгляд Раскина на необходимость социального реформирования путем развития художественного образования, но создаваемые ею программы обучения заметно отличались от тех, что предлагал Джон Раскин. Во-первых, доминирующую часть посетите-

лей «Халл-Хауса» составляли иммигранты, и все обучение было построено исходя из этого принципа. В отличие от большинства благотворительных организаций, резиденты «Халл-Хауса» не стремились «американизировать» иммигрантов, а наоборот, давали им возможность гордиться своей культурой и не забывать ее, а иммигрантам во втором поколении предоставлялась возможность познакомиться с культурой своих предков. В «Халл-Хаусе» постоянно устраивались вечера национальной культуры: итальянской, греческой, русской и др. Во-вторых, несмотря на наличие занятий живописью, целью художественного образования в «Халл-Хаусе» не являлось обучение технике рисования. Джейн Аддамс, в первую очередь, видела в любом искусстве терапевтический характер. В своей автобиографии «20 лет в Халл-Хаусе» она описывала примеры, как занятия искусством, особенно рисованием, помогали иммигрантам справляться с трудными условиями их жизни и как «искусство представляет собой то средство, благодаря которому все эти люди забывают о своих различиях» [1, 243]. Таким образом, мы можем заключить, что, несмотря на «заимствование» идеи о важности культурного образования в социальном реформировании общества, Джейн Аддамс адаптировала эту идею к условиям своего сеттлемента, добавив к урокам рисования занятия арт-терапией и мероприятия, посвященные национальным культурам.

Тот факт, что Джона Раскина принято позиционировать как художника и теоретика искусства, безусловно, обращает наши взгляды к его взглядам на искусство и его роль в жизни общества. Но сам Раскин рассматривал себя как педагога [8, 25] и практически в каждой своей работе затрагивал проблему образования. Одной из главных тем в воззрениях Раскина было неприятие академического образования, которое, по его мнению, не способно дать ученику нужные навыки, которые бы он смог впоследствии применить в своей жизни. Джон Раскин писал, что настоящее образование состоит не в том, сколько человек знает, а в том, что пригодится ему в его

профессиональной деятельности и при этом сделает его счастливым [9, 231]. Несмотря на то, что Джейн Аддамс (впрочем, как и Раскин) получила академическое образование, она также выступала против формального образования в школах и университетах. Джейн Аддамс соглашалась с Джоном Раскиным, что традиционное образование ограничивает развитие личности, что препятствует социальному реформированию. И, как мы можем отметить, сложившаяся в рамках деятельности сеттлемента «Халл-Хаус» педагогическая концепция представляла собой совокупность мероприятий неформального образования.

В «Современном образовании», которое вышло как приложение к «Камням Венеции», Джон Раскин определяет свой главный педагогический принцип: образование согласно пригодности и обстоятельствам [9, 230]. Там же он предлагает обучать учеников на примере, обучать в деятельности, а не давать им набор информации: выводить учеников на природу и показывать применение знаний. Желание обучать через деятельность – основной мотив большинства работ Джона Раскина. Идея активного обучения Раскина встречается во взглядах Джейн Аддамс. Она утверждала, что только «обучение путем действия» и «обучение на примере» являются единственными верными способами обучения [6, 182]. В связи с этим в сеттлементе «Халл-Хаус» проводились профессиональные курсы, где посетителей сеттлемента обучали разным видам деятельности.

К тому же Раскин отстаивал роль труда в самоактуализации личности и говорил о необходимости повсеместного создания ремесленных мастерских, а для девочек – создания клубов, где бы их обучали ткачеству, шитью и приготовлению пищи [7]. В этом предложении Раскина мы можем выявить положение, послужившее основой для создания социальных клубов на территории «Халл-Хауса», среди которых были и ремесленные мастерские, и клубы шитья и ткачества.

Таким образом, мы видим, что идея Раскина о целенаправленном формировании профессиональных навыков в сеттлементе

«Халл-Хаус» уже получила свою реализацию, с тем только отличием, что в основе идеи Раскина о ремеслах, в первую очередь, лежало непринятие индустриализации производства. В рамках же обучения в «Халл-Хаусе» профессиональные курсы и социальные клубы открывались согласно потребностям иммигрантов, которые в то время могли позволить себе устроиться только на низкоквалифицированные должности. И снова мы можем отметить, что Джейн Аддамс, разделяя взгляды Джона Раскина на образование, не стала слепо калькировать его идеи и воплощать их в деятельности своего сеттлемента. Аддамс, взяв идею Раскина об активном обучении, приспособила ее к особенностям посетителей «Халл-Хауса». К тому же она категорически отвергала важный аспект во всей идеологии Джона Раскина – романтизацию доиндустриального общества. Джейн Аддамс не принимала идею о возвращении на предыдущие стадии развития, она выступала за социальный прогресс.

После проведенного сравнительного анализа воззрений Джона Раскина и Джейн Аддамс можно сделать вывод, что реализация идей английского теоретика искусства в деятельности сеттлемента «Халл-Хаус» не являла собой сплошное подражание. Заслуга Джейн Аддамс состояла в том, что она смогла

успешно адаптировать идеи Джона Раскина к условиям сеттлемента. В итоге созданная ею социально-педагогическая концепция представляла собой не сумму заимствованных идей, а эффективный комплекс образовательных мероприятий.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Addams Jane. Twenty years at Hull-House. Chicago: University of Illinois Press, 1990. 328 p.
2. Atwood, Sara. John Ruskin on education [Электронный ресурс] // The encyclopaedia of informal education [сайт]. [2008]. URL: [http://www.infed.org/thinkers/john\\_ruskin.htm](http://www.infed.org/thinkers/john_ruskin.htm) (дата обращения: 28.08.2011).
3. Atwood Sara. Ruskin's educational ideals. Farnham: Ashgate, 2011. 190 p.
4. Brown Victoria Bissell. The education of Jane Addams. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004. 421 p.
5. Davis Allen F. American heroine: the life and legend of Jane Addams. N.Y.: Oxford University Press, 1973. 339 p.
6. Knight Louise W. Citizen: Jane Addams and the struggle for democracy. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 582 p.
7. Ruskin John. Readings in John Ruskin's Fors Clavigera 1871–1884. London, 1902. 221 p.
8. Ruskin John. The ethics of the dust: ten lectures to little housewives on the elements of crystallization. N.Y.: John Wiley & Son, 1866. 251 p.
9. Ruskin John. The stones of Venice. Vol. III: the fall. N.Y.: Cosimo, 2007. 528 p.

УДК 796.011.3

Галицын С.В.  
Дальневосточная государственная академия  
физической культуры (г. Хабаровск)

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО НЕГАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

S. Galitsyn  
Far Eastern State Academy of Physical Culture, Khabarovsk

### PHYSICAL EDUCATION AS A PREVENTIVE FACTOR OF TEENAGERS' ANTI-SOCIAL BEHAVIOUR

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость сохранения и укрепления здоровья современного подрастающего поколения путем привлечения учащейся молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Изложены теоретические аспекты профилактики социально-негативного поведения подростков средствами физической культуры, разработанные на основе понимания человека как целостности, приоритета духовного в формировании физических способностей. Рассмотрены основные положения педагогической системы физкультурной деятельности, направленной на предотвращение правонарушений и других асоциальных проявлений в поведении детей.

**Ключевые слова:** физическая культура, физкультурная деятельность, профилактика асоциального поведения.

**Abstract.** Physical Education is one of the branches of culture. It plays a significant role in social development. It is a means of preventing teenagers' negative social behaviour. In PE one can see the elements of management system and development of human activity, interaction with nature, interpersonal communication, cognition and spiritual creation. In this connection it is necessary to solve the problems of health caring and strengthening of younger generation by attracting them to regular systematic sports and physical activity. The approach required should be systematic and complex.

The present research is concerned with the theoretical aspects of preventing teenagers' anti-social behaviour by means of Physical Education and is based on understanding a person as an integrity and the priority of spiritual values in forming man's physical condition.

**Key words:** physical education, physical training, anti-social behaviour prevention.

В настоящее время одной из важнейших проблем развития российского общества является преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности.

Алкоголизм и наркомания, возросшие в детской среде за последние годы в разы, становятся причиной роста детской преступности. Отдельной проблемой являются безнадзорные и беспризорные дети, точное количество которых не установлено, так как не ведется статистика, как отсутствует и программа профилактических мероприятий.

За последние два десятилетия увеличилось число подростков-правонарушителей, доставленных в органы внутренних дел за совершенные убийства и покушения на убийства, грабежи, задержанных за незаконное приобретение и изготовление наркотиков. В десятки раз увеличилось количество детей, больных сифилисом, другими венерическими заболеваниями, СПИДом.

Основной причиной возникновения и роста асоциальных форм поведения в детско-молодежной среде является разрушение государственной инфраструктуры социализации и общественного воспитания без формирования новой эффективной структуры социализации и досуга в условиях рыночных отношений. Существенно сократилось число, одновременно

---

© Галицын С.В., 2011.

возросла стоимость и снизилась доступность для семей детских дошкольных учреждений, образовательных заведений, домов детского творчества, детских санаториев, домов культуры, спортивных учреждений, музеев, учреждений семейного отдыха и досуга и летнего отдыха детей, музыкальных и художественных школ. Прекратили существование многочисленные бесплатные школьные кружки и секции.

На современном этапе развития общества, в свете проблем профилактики социально-негативного поведения подростков и формирования личности особое значение приобретает физическая культура – как один из видов культуры, в которой просматриваются элементы системы организации и развития человеческой жизнедеятельности, взаимодействие с природой, межличностное общение, познание и духовное творчество.

В этой связи на сегодняшний день скорейшего решения требует реализация проблемы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения путем активного привлечения учащейся молодежи и студенчества к регулярным, систематическим занятиям физической культурой и спортом, но для этого необходим системный, комплексный подход к решению этой актуальной и злободневной проблемы.

Реализация послания президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному собранию Российской Федерации в 2010 г. требует создания в школах и вузах оптимальных условий для формирования ценностного отношения у детей и подростков, у студенческой молодежи к своему здоровью, к физической культуре за счет расширения индивидуальных знаний по сбалансированному питанию, гигиене тела и психики человека, освоению понятий о тренировочных нагрузках и эффективном тренировочном процессе. Физическая культура – это и есть та учебная дисциплина, которая включает в себя все эти знания, столь необходимые российской молодежи.

Согласно Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на

период до 2020 г. одними из приоритетных направлений в физическом воспитании учащихся должны стать: создание в образовательных учреждениях условий, содействующих укреплению физического и психического здоровья учащихся, профилактике социально-негативных явлений средствами физической культуры и спорта; поиск новых привлекательных форм, методов и средств организации физкультурно-спортивных занятий, призванных обеспечить укрепление здоровья и повышение физической подготовленности.

Научно обоснованный опыт работ позволяет сказать о том, что в рамках предмета теории физической культуры образовалось целое направление, охватывающее вопросы профилактики асоциальных форм поведения подростков. Для дальнейшего его развития требуется глубокая проработка концептуальных аспектов, в которых будут изложены основные подходы, принципы и механизм реализации разработанной системы.

В последние времена в осмыслиении феномена физической культуры произошли существенные качественные изменения теоретико-методологического характера в контексте культурологического подхода, в котором подчеркиваются вопросы о целостности и многомерности человека, его всестороннем и гармоническом развитии.

В работах Л.П. Матвеева [3], В.К. Бальсевича [1], Н.И. Пономарева [5], В.М. Выдринова [2], Ю.М. Николаева [4] и др. детально анализируется проблема сущности физической культуры как вида культуры, проработаны вопросы о единстве функционально-ценостно-деятельностного и результативного аспектов содержания физической культуры, дано обоснование различных подходов к формированию физической культуры человека с позиции усиления образовательной направленности и приоритета духовности в процессе развития им своих физических кондиций.

Вышеизложенные теоретические направления приобретают особое значение и требуют переосмысления, детального исследования, интеграции и нахождения своего места

в решении вопросов использования средств физической культуры с целью профилактики асоциальных форм поведения. Для разработки концептуальных аспектов профилактики социально-негативного поведения подростков представляется важным усвоение современного понимания сущности физической культуры, которое дает полное представление о целостности и многомерности человека, о многообразии видов физкультурной деятельности. Физическая культура, в контексте рассматриваемой проблемы, приобретает все большее разнообразие и не сводится лишь к развитию двигательных способностей человека, а охватывает и духовное творчество личности. В связи с этим особый интерес представляет разработка соответствующей педагогической системы физкультурной деятельности, направленной на поэтапное решение поставленных теоретических задач. Рассмотрение этих вопросов играет существенную роль не только в развитии различных теоретических аспектов физической культуры, но и дает представление о причинах социально негативного поведения с позиции целостности человека и способах его изменения.

При этом необходимо учесть существующие противоречия между современной государственной политикой, ориентированной на гуманистические идеалы воспитания подрастающего поколения, основой которых является формирование активной, всесторонне развитой личности, и недостаточным уровнем физического состояния, проявлением асоциальных форм поведения подростков, обусловленных нарушением диалектического единства процесса формирования телесного, духовно-нравственного и интеллектуального компонентов личности. Это делает необходимым дальнейшее осмысление физической культуры как наиболее действенного фактора в формировании гармонически развитой личности подростков с различными формами социально негативного поведения. Для этого требуется использование новых средств (таковой становится уже физкультурная деятельность) и методов (физкультурно-рекреационных, физкультур-

но-образовательных, физкультурно-спортивных, физкультурно-реабилитационных, физкультурно-адаптивных и др.). Обоснование теоретико-методологических аспектов педагогической системы физкультурной деятельности подростков с различными формами социально негативного поведения требует выявления глубинного содержания физической культуры и раскрытия ее роли как одного из важных источников физической и духовной активности личности.

Учитывая вышеизложенное, следует отметить, что разработка педагогической системы физкультурной деятельности, направленной на профилактику социально негативного поведения подростков, предполагает реализацию следующих положений.

1. Эффективная работа по профилактике социально негативного поведения средствами физической культуры возможна только при условии обоснования теоретического и технологического содержания педагогической системы физкультурной деятельности, учитывающей многообразие увеличивающихся форм этого поведения у данного контингента детей в нашей стране, знания общих педагогических подходов к профилактике девиантного поведения, а также всемерного использования данных теоретико-методологического характера относительно содержания физической культуры, на основе понимания ее человекотворческой сущности и большого воспитательно-социализирующего потенциала.

2. Разработка педагогической системы физкультурной деятельности подростков с различными формами социально негативного поведения наиболее успешно может быть осуществлена при условии обоснования специфических концептуально-методологических положений ее культурообразного содержания, связанного с гармонизацией телесного и духовного в человеке, базирующихся на раскрытии интегративной сущности физической культуры как вида общей культуры, наиболее полно проявляемой в единстве ее функционального, ценностного, деятельностного и результативного аспектов

содержания, а также биосоциокультурной сущности человека, понимания его как целостности.

3. Результативность физкультурной деятельности, направленной на профилактику социально негативного поведения подростков, во многом определяется дифференцированным подходом к выявлению их физического и социально-психического статуса, отношения к различным сферам и видам деятельности, что позволяет распределить их на специфические типологические группы по приоритетному виду деятельности, разработать для них модельные характеристики и с учетом этого целенаправленно подбирать эффективные средства физической культуры.

4. Существенные преобразования в организации и содержании профилактики асоциальных форм поведения детей в процессе физического воспитания в общеобразовательных школах средствами физической культуры возможны при условии ориентированности ее на современные теоретико-методологические основы, дающие возможность построения культурообразного содержания системы физкультурной деятельности, направленности ее на процесс формирования асоциальных форм поведения человека, базирующиеся на таких общенаучных подходах, как культурологический, социологический, деятельностный, оптимизационный. Это дает возможность выйти на разработку основных положений концепции педагогической системы физкультурной деятельности подростков с различными формами социально негативного поведения, составляющих основу для структурной и технологической ее частей.

5. Организационно-структурная модель педагогической системы физкультурной деятельности, направленной на профилактику социально негативного поведения подростков, включает в себя единство мотивационно-целевого, функционального, деятельностного компонентов, каждый из которых имеет свое специфическое дифференцированное содержание, в целом направленное на гармонизацию их физического, духовного и интеллектуального развития.

6. Механизм эффективного управления педагогической системой физкультурной деятельности подростков с различными формами социально негативного поведения возможен при условии разработки технологии, в основе которой заложен механизм прогнозного моделирования, позволяющий последовательно и рационально распределять средства физической культуры для каждой типологической группы с учетом их индивидуальных особенностей и, как следствие, улучшать психофизическое состояние в соответствие с заданным модельным уровнем, тем самым обеспечивая управляемость этим процессом и создавая предпосылки для успешной социализации и всестороннего развития личности.

7. Эффективность педагогической системы физкультурной деятельности подростков с различными формами социально негативного поведения может быть значительно повышена при условии, что ее основным стержнем является деятельностный компонент, включающий в себя совокупность видов физкультурной деятельности (образовательной, спортивной, рекреационной, прикладной, организационной), каждой из которых присуща своя содержательная, целевая и функциональная направленность. Знание их сущности позволяет целенаправленно и дифференцированно воздействовать на формирование качеств и свойств личности подростков с различными формами социально негативного поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М., 1988. 208 с.
2. Выдрин В.М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (опыт историко-методологического анализа проблем). СПб, 2004. 153 с.
3. Матвеев Л.П. Об особенностях предмета и методов общей теории физической культуры // Очерки по теории физической культуры. М., 1984. С. 97-114.
4. Николаев Ю.М. Теория физической культуры: становление и развитие культурологического подхода // Теория и практика физической культуры. 2009. № 12. С. 3-8.
5. Пономарев Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека. СПб., 1996. 284 с.

УДК 37

**Коложвари И.Б.**  
Российская международная академия туризма (г. Химки)

## ИРЛАНДСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ КЛУБ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

*I. Kolozhvvari*  
*Russian International Academy of Tourism, Khimki*

### IRISH CULTURAL CLUB IS A FACTOR OF FORMING STUDENTS' COMMUNICATIVE CULTURE

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию возможностей и методики формирования коммуникативной культуры у студентов в условиях дополнительного образования в рамках экспериментальной инновационной программы Ирландский культурный клуб (ИКК). Анализируются результаты исследования деятельности ИКК по формированию коммуникативной культуры у студентов, при этом образовательная деятельность Клуба рассматривается как с методической, так и с воспитательной стороны. Ирландский культурный клуб рассматривается как уникальная, не имеющая аналогов в современной педагогической практике программа дополнительного образования, использующая собственную методику обучения. В ходе проведенного научного эксперимента был сделан вывод о том, что ИКК способствует быстрому и эффективному формированию коммуникативной культуры у студентов в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, педагогика, методика преподавания, коммуникации, коммуникативная культура, Ирландский культурный клуб.

Подходя к вопросу о подготовке квалифицированных кадров для любой профессиональной деятельности, каждое образовательное учреждение этой направленности вынуждено решать ряд методических вопросов.

При довольно широко разработанной теоретической базе «компетентностного подхода» в современном образовании, всё больше внимания уделяется коммуникативной сфере. В своей основе коммуникативная культура служит не только развитию личности, но и способствует улучшению профессиональных навыков и возможности их реализации.

В современных работах, посвящённых межкультурной коммуникации и коммуникативистике (от англ. *communicology* – наука, изучающая системы средств и гуманитарных функций массовых информационных связей. В сфере её теоретических исследований находятся СМИ) [1, 224], понятие «коммуникативная культура», как правило, сводится к более узкому её пониманию: как *коммуникативная компетентность*, т. е. владение способами решения коммуникативных задач – слушание, активизация партнёра, регуляция эмоционального напряжения и др. [4, 191], – или владение коммуникативными механизмами, приемами и стра-

*Abstract.* The paper is concerned with the problem of studying opportunity and methods of forming students' communicative culture by doing optional courses within the framework of experimental innovative program Irish Cultural Club (ICC). The main purpose of this article is to analyze the results of ICC work on forming students' communicative culture, the experimental program being considered from methodical, pedagogical and educational points of view. ICC is a unique program of optional education using its own technique based on domestic and foreign teaching experience. The conclusion is made that ICC is an innovative experimental program in optional education providing effective formation of students' communicative culture.

*Key words:* optional education, pedagogy, methods of teaching, communications, communicative culture, Irish Cultural Club.

тегиями, необходимыми для обеспечения эффективного процесса общения [3, 298]. При таком подходе к рассмотрению коммуникативной культуры (коммуникативной компетентности) стало модным считать её совокупностью сформированных у человека отдельных коммуникативных компетенций (речевых, языковых, поведенческих и др. умений и навыков общения). Однако в рамках требований сегодняшней ситуации к самому понятию «межкультурная коммуникация» очевидным становится факт, что формировать необходимо не просто компетентность как совокупность коммуникативных компетенций, а именно *коммуникативную культуру*. Коммуникативная культура в широком смысле понимается как культура общения, включающая в себя не только отдельные коммуникативные компетенции, но и воспитание, образование и индивидуальные коммуникативные особенности человека.

В то же время, помня о том, что коммуникативная культура представляет собой многокомпонентное (когнитивная, эмоциональная, поведенческая составляющие, по А.П. Садохину [2, 81-118]) явление и анализируя все вышеперечисленные положения, связанные с возможностями её формирования, возможно предположить, что полноценное формирование коммуникативной культуры требует целостной программы, системы, методики. Очевидно, что подобная программа требует иных условий, чем форма школьного или специального образования. В таком случае формирование коммуникативной культуры выступает как методическая (образовательная) проблема, решению которой может способствовать обращение к программам дополнительного образования.

Безусловно, на сегодняшний день, в рамках общего и дополнительного образования, существует множество программ, отдельных курсов и учебных дисциплин, так или иначе затрагивающих сферу коммуникативной деятельности человека, начиная от краткосрочных курсов ораторского мастерства, до семинаров по основам самопрезентации и учебных дисциплин, например коммуника-

тивистика и межкультурная коммуникация. Однако все эти курсы, программы и дисциплины во многом ограничены в методах формирования коммуникативной культуры ввиду своей формы. Разные аспекты формирования коммуникативной культуры в настоящее время затрагивает почти любая программа как дополнительного, так и основного образования. В своей основе каждый предмет и каждый образовательный процесс при умелой его организации, так или иначе способствует формированию отдельных коммуникативных умений и коммуникативной культуры в целом. Поэтому, говоря практически о любых образовательных программах, мы можем говорить о программах, способствующих формированию коммуникативной культуры. Другое дело – программы дополнительного образования, изначально в своей концепции нацеленные на формирование коммуникативной культуры или отдельных её элементов. Сегодняшнее состояние информационного обмена в мире, постоянное ускорение процесса обмена информацией, его усложнение, обретение им новых форм вынуждают человека адаптироваться к окружающей среде, как правило, за счёт повышения своих знаний и приобретения новых умений в данной области, потому что сегодня человек, желающий быть успешным в любом виде коммуникаций, безусловно, должен обладать высоким уровнем коммуникативной культуры и быть хорошо адаптирован к той коммуникативной среде, в которую погружен. Исходя из своих потребностей и поставленных целей, сегодня каждый может выбрать ту программу дополнительного образования, что наиболее соответствует его требованиям.

Однако, исходя из возможности каждой из программ дополнительного образования в области формирования коммуникативной культуры, кроме их безусловных плюсов, можно найти и ряд минусов. Если обратиться к анализу данной проблемы, можно заметить, что большинство программ, как правило, имеет другие задачи, нежели целенаправленное формирование коммуника-

тивной культуры, так что если в результате их образовательной деятельности отдельные её элементы и оказываются сформированными у учащихся, то это «побочные» образования. Кроме того, ориентированность каждой программы на свой предмет, свои цели и задачи обуславливает её «узость» в использовании всей широты палитры методических приёмов, необходимых для системного и фундаментального формирования коммуникативной культуры. С другой стороны, программы, нацеленные именно на формирование коммуникативной культуры, нередко бывают слишком «общими», то есть при наличии всей широты палитры возможных методов, техник и приёмов формирования коммуникативной культуры, подобные программы сталкиваются с проблемой выбора материала, на основании которого и должно происходить обучение. Таким образом, программа, казалось бы, идеально подходящая для решения формирования коммуникативной культуры и даже конкретно ориентированная на её формирование, оказывается ограничена, если не в стратегиях формирования коммуникативной культуры, то в материале, в противном случае, это будет образовательная программа по изучению языка (если основным материалом для формирования коммуникативной культуры будет язык), по изучению различных аспектов психологии (если основным материалом для формирования коммуникативной культуры будут психологические практики и предмет психологии) и т. п. «Узость» большинства из указанных программ является следствием предпочтения, как правило, одной сферы, в которой формируется коммуникативная культура, реже – двух, и почти никогда – нескольких или всех сразу.

Учитывая все плюсы отдельных программ дополнительного образования, направленных на формирование коммуникативной культуры (широкая палитра методов; возможность использования разнообразного материала и т. д.), и минусы (целевая узость большинства программ (формирование элементов коммуникативной культуры через

одну сферу: когнитивную, эмоциональную, поведенческую, по А.П. Садохину [3, 81–143]); отсутствие систематичности и фундаментальности в формировании коммуникативной культуры; отсутствие адекватных материалов и т. д.) возможно предположить, что наиболее подходящей программой дополнительного образования, учитывающей все сильные и слабые стороны уже имеющихся программ, в качестве методического эксперимента может быть предложена программа дополнительного образования в форме международного клуба, имеющая своей целью в том числе и формирование коммуникативной культуры.

Ярким примером подобного рода программ может послужить создание в ноябре 2008 года в Российской международной академии туризма (РМАТ) при кафедре регионароведения и романо-германских языков в качестве экспериментальной программы дополнительного образования на общественных началах Ирландского культурного клуба (далее ИКК). Деятельность Ирландского культурного клуба ставит перед собой следующие цели:

- повышение общей культуры учащихся;
- стимулирование их познавательного интереса;
- формирование корпоративной культуры учащихся;
- формирование коммуникативной культуры учащихся;
- укрепление и развитие их профессиональных умений.

Кроме того, работа Ирландского культурного клуба предполагает следующее.

1. Развитие и воспитание у членов клуба:
  - познавательных способностей;
  - интеллектуальных умений и формирование ценностных ориентаций;
  - системы личностных отношений;
  - способности к самооценке и самонаблюдению;
  - эмоционально-ценостного отношения к миру;
  - личностных качеств, таких, как коммуникабельность, культура общения, толерант-

ность, целеустремлённость, умение работать в коллективе, ответственность, самостоятельность, творческая активность;

– положительного отношения к иностранному языку, к культуре народа, говорящего на этом языке;

– стремления к взаимопониманию людей разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры.

2. Формирование знаний о культуре, реляциях и традициях изучаемой страны, представлений о достижениях культуры своего и других народов в развитии общечеловеческой культуры, осознание особенностей своего мышления на основе сопоставления изучаемой истории и культуры с родной.

3. Приобретение опыта творческой деятельности (индивидуальной и в сотрудничестве), умения осуществлять проектную деятельность (в том числе межпредметного характера).

4. Формирование и совершенствование коммуникативной культуры в совокупности её составляющих:

– социокультурная компетентность;  
– учебно-познавательная компетентность.

Программа работы клуба включает в себя не только образовательную часть, такую, как лекции и семинары по истории и культуре страны, участие в международных научных конкурсах и конференциях, подготовку и проведение научных конкурсов и исследований среди студентов академии и членов клуба, организацию поездок, образовательных и сертификационных семинаров по изучаемой стране, сотрудничество с крупнейшими ирландскими образовательными учреждениями, но культурную и творческую части. Так, в программу ИКК входят: организация двусторонних встреч в рамках программы клуба по обмену культурным опытом, обмен студенческими группами, создание театральной студии, литературного кружка, выпуск своей газеты, организация и проведение международных конференций учёных, посвящённых вопросам, связанным с историей, культурой Ирландии и кельтологией. Программы по-

добного рода призваны не только раскрыть перед членами клуба реальные возможности трудоустройства и обучения в Ирландии, но и адаптировать их к культурно-исторической среде страны. Для повышения эффективности усвоения материала преподавателями клуба используется разнообразная палитра современных технологий. В учебную работу вовлечены различные аудио- и видеофайлы, в рамках программы клуба проводится организация национальных праздников и посещение различных фестивалей, выставок и дней ирландской культуры, проводимых в Москве и Санкт-Петербурге. Работа ИКК происходит на бесплатной основе и является частью деятельности курирующей кафедры и Студенческого научного общества. Кроме того, деятельность Ирландского культурного клуба осуществляется при поддержке посольства Ирландии в Москве, чьи представители также являются участниками образовательного процесса. Образовательные и воспитательные силы ИКК нацелены на формирование у участников глубокого представления о стране, её историческом и культурном пути, её традициях и менталитете. Разнообразие направлений работы клуба позволяет его членам не только расширить свой кругозор, обрести новые знания и умения и укрепить старые, но и развить себя как личность, попробовать себя в разных сферах деятельности, найти новых знакомых. Так, участие в Ирландском культурном клубе выполняет не только «вспомогательную» функцию, направленную на закрепление и развитие тех знаний и умений, которые студенты получают в образовательном процессе, но и развитию у них толерантности, внутренней мотивации к обучению и формированию положительного опыта, что в итоге немало способствует формированию и развитию самостоятельного и успешного человека как в личностном, так и в профессиональном плане. Участие в программах дополнительного образования подобного рода во многом может способствовать формированию у учащихся коммуникативной культуры – одного из важнейших факторов в совре-

менном мире, позволяющем быть уверенными, активным и успешным в профессиональной сфере и в сфере межличностного общения. К сожалению, в настоящее время большинство дополнительных образовательных программ имеют довольно узкую направленность, нацеленную, как правило, на освоение учащимися того или иного рода информации, и в меньшей мере уделяющую внимание воспитательной функции и личностному развитию учащихся. При подобных условиях современного дополнительного образования Ирландский культурный клуб имеет ряд преимуществ. Человек, состоящий в ИКК, имеет возможность не только получать информацию от отечественных и зарубежных специалистов по вопросам, заложенным в программе клуба, но и задавать вопросы, инициировать рассмотрение интересующих его тем на открытых семинарах и заседаниях клуба, предлагать темы для обсуждения и научных исследований. Таким образом, такая инновационная программа дополнительного образования, как Ирландский культурный клуб, позволяет реализовать один из важнейших принципов педагогики – личностно ориентированный подход к обучению. Образовательный курс ИКК, разработанный и построенный с учётом сложности и многообразности материала, представляет собой курс лекций и семинаров по истории и культуре Ирландии, причём разделение это весьма условно, так как перед учащимися наглядно раскрывается взаимосвязь этих двух понятий. Рассмотрение истории и культуры страны как единого и цельного предмета, а также формат клуба как формы дополнительного образования позволяет не только глубже проникнуть в суть рассматриваемого вопроса, но и осознать причинно-следственные связи по данному предмету в диахроническом аспекте. Кроме того, форма клуба также позволяет возвращаться к рассмотрению пройденных тем для их закрепления или разъяснения, для чего могут быть назначены дополнительные заседания или семинары. Все члены клуба активно поддерживают связь с преподавателями. Так, в открытом

доступе для всех членов Ирландского культурного клуба находится его библиотека и предоставленные архивы сотрудничающих с клубом ирландских университетов, включая и богатые архивы самого клуба, которые частично или целиком могут быть высланы желающим или просмотрены ими самостоятельно. Свободная форма посещения клуба (ИКК открыт для студентов всех курсов и факультетов, а также студентов других вузов) предоставляет возможность его членам адаптировать свой учебный и рабочий график с учётом графика работы ИКК, так как любая интересующая учащегося информация может быть найдена им в архивах клуба, а по каждому возникшему вопросу он может получить личную консультацию у любого преподавателя. Подобная практика также позволяет сочетать с традиционной формой обучения элементы самообразования учеников по интересующим их вопросам и тем самым способствовать приобретению ими своего индивидуального «профиля». Совмещение широты и глубины знаний, получаемых членами клуба, раскрывает перед ними уникальные для программы дополнительного образования перспективы. Перед каждым членом ИКК раскрывается возможность, являясь членом клуба, реализовать себя в социальной, культурной или научной сфере. Причём стоит отметить, что благодаря программе Ирландского культурного клуба по изучению ирландского языка, можно говорить и о работе в Ирландии. Для всех членов клуба созданы условия для социокультурной адаптации в этой стране, вся деятельность Ирландского культурного клуба тесно связана с ирландской стороной. Выбор изучаемого региона обусловлен множеством факторов, одним из которых является отсутствие фундаментальных и качественных разработок в сфере истории и культуры Ирландии в России. В подобных условиях ИКК выступает консолидирующим фактором среди всех проводимых на настоящий момент разработок и исследований по данному региону в различных научных и образовательных учреждениях России и Ирландии. Само созда-

ние подобного рода программы дополнительного образования было инициировано студентами кафедры регионоведения и романо-германских языков РМАТ вследствие их повышенного интереса к данному региону Европы. Актуальность его создания основана также на понимании необходимости развития межкультурных отношений между странами. Кроме того, стоит помнить, что Ирландия – современная страна со стабильной экономической системой, наравне с Россией являющаяся одним из самых быстро развивающихся регионов, где уровень жизни достаточно высок. Также немаловажно, что на данный момент, по сведениям социологов, Ирландия – одна из самых «молодых» стран в Европе, с древнейшими традициями образования, основанными на индивидуальной работе с учащимися, с энциклопедическим подходом к отбору содержания образования и благоприятной политикой, направленной на обучение и трудоустройство молодёжи. Выбор в пользу Ирландии также продиктован богатством, разнообразием и аутентичностью её культуры, являющейся одной из самых древних в Европе, несомненной привлекательностью Ирландии в качестве туристического объекта, – по сравнению с Великобританией, сравнительно невысокими ценами на обучение и разнообразными видами отдыха. Также немаловажным фактором, обусловившим выбор направления деятельности международного клуба, стала близость историко-культурных путей России и Ирландии, а также возможность их двустороннего исследования. По окончании обучения в ИКК учащиеся получают сертификат, подтверждающий прохождение курса по специальности: «кельтолог» и «ирландист».

Таким образом, возможно предположить, что через создание и деятельность клуба формирование у студентов коммуникативной культуры и их подготовка к межкультурной коммуникации будет успешной и эффективной, если:

– будет осуществляться не только в рамках уже имеющихся традиционных программ, в том числе и программ дополнительного об-

разования, но и таких инновационных проектов, как Ирландский культурный клуб;

– будут разработаны и предложены новые приёмы и методы, способствующие развитию коммуникативной культуры, объединён и адаптирован к актуальным целям и задачам опыта российских и зарубежных исследователей и учёных;

– будет разработана новая система оценки сформированности коммуникативной культуры и оценки её качества;

– будут осуществляться междисциплинарные связи в обучении студентов;

– будет реализовываться индивидуальный подход к каждому из учащихся;

– будет максимально использоваться и поощряться творческая и исследовательская активность студентов;

– будут использованы новейшие технические средства и инновационные программы в области образования.

Проведённый анализ существующих теоретических исследований (А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова, Л.Г. Викулова и др. [2, 3; 5, 6; 1]), посвящённых формированию коммуникативной культуры, существующих возможностей формирования коммуникативной культуры в условиях дополнительного образования, и разработанная методика формирования коммуникативной культуры у студентов в воспитательно-образовательном процессе Ирландского культурного клуба позволяют говорить о выполнении им как образовательной программой, направленной на формирование коммуникативной культуры, своих задач и цели, а также сформулировать определённые принципы, выполнение которых необходимо для успешного формирования коммуникативной культуры у учащихся:

1. успешное формирование коммуникативной культуры невозможно без знания языка, на котором предстоит общение с представителями других культур;

2. успешное формирование коммуникативной культуры невозможно без знания истории, культуры и традиций той страны, с представителями которой предстоит общение;

3. для успешной реализации всех поставленных задач необходимо учитывать личностные характеристики учащихся, т. е. необходим личностно ориентированный подход в обучении;

4. для построения эффективной работы по формированию коммуникативной культуры в условиях программы дополнительного образования следует использовать всё возможное разнообразие имеющихся методов по формированию коммуникативной культуры в различных сферах (коммуникативистика, психология, межкультурная коммуникация, риторика и т. д.);

5. для успешного формирования коммуникативной культуры в условиях программы дополнительного образования подход к каждому учащемуся должен быть сугубо индивидуальный и максимально объективный;

6. для успешного формирования коммуникативной культуры в условиях дополнительного образования также необходимо разнообразие и чередование различных видов деятельности, включая творческую деятельность и личную заинтересованность учащихся;

7. Ирландский культурный клуб как форма дополнительного образования может обеспечить эффективное формирование коммуникативной культуры у студентов в рамках своей деятельности.

Таким образом, Ирландский культурный клуб готовит специалистов в самом широком смысле этого слова по одному из мало разработанных в России регионов Европы и обладает возможностями поликультурного воспитания учащихся и формирования у них коммуникативной культуры, способствующей в итоге их личному и профессиональному росту.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Викулова Л.Г., Шарунов А.И. Основы теории коммуникации. Практикум. М., 2008. 320 с.
2. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005. 309 с.
3. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2004. 271 с.
4. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб., 2008. 208 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М., 2002. 344 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 352 с.

УДК 37. 018. 46

Лапковская С.А.

Новосибирский институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования

## СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВРЕМЕННОГО КОЛЛЕКТИВА УЧЕБНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ

*S. Lapkovskaya*

*Novosibirsk State Budget Teachers' Advanced Training and Retraining Institute*

## COMMUNICATION IN OCCUPATIONAL ENVIRONMENT: DEVELOPING POTENTIAL OF TEMPORARY TEAMWORK IN TEACHERS' GROUP

**Аннотация.** В статье раскрыта специфика организации среды профессионального общения педагогов-воспитателей, предложена система педагогически целесообразных действий, интегрирующих индивидуальную и групповую субъектность в условиях стационарных курсов повышения квалификации. На основе опытно-экспериментальных данных обоснованы критерии оценки развивающего потенциала временного коллектива учебно-образовательной группы. В исследовании выдвигается и доказывается предположение о том, что среда профессионального общения педагогов должна представлять собой педагогическую систему, способствующую профессиональноличностному развитию слушателей.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное развитие педагога-воспитателя, организация среды профессионального общения, процесс повышения квалификации, развивающий потенциал учебно-образовательной группы, временный коллектив педагогов-воспитателей, индивидуальная и групповая субъектность.

В условиях модернизации российской системы образования, последовательного внедрения новых образовательных стандартов с особой остротой заявляет о себе проблема активизации профессионально-личностного развития педагога-воспитателя. Психолого-педагогический анализ литературных источников по актуальным вопросам теории и практики профессионально-личностного развития педагогических кадров в постдипломный период (А.И. Григорьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.В. Сенько, Л.Ф. Спирин и др.) позволил выдвинуть в число приоритетных проблему системно-целевой организации особого рода психолого-педагогического феномена – среды профессионального общения педагогов-воспитателей, рассмотреть данный феномен в качестве фактора активизации профессионально-личностного развития. Мы предположили, что в процессе повышения квалификации педагогов-воспитателей наиболее педагогически целесообразной структурной единицей для осуществления комплекса опытно-экспериментальных исследований в данном направлении может выступать учебно-образовательная группа.

**Abstract.** The article aims at disclosing the specific character of organizing communication in the occupational environment of teachers as a stimulus for their professional and personal development. The author suggests the system of activities which integrate individual and group subjectiveness of teachers in stationary advanced training courses. The assessment criteria for the developing potential of temporary teamwork in educational group are proved with the research data.

**Key words:** teacher's professional and personal development, organizing communication in occupational environment, advanced training, educational group's developing potential, teachers' temporary teamwork, individual and group subjectiveness.

Предварительные психолого-педагогические наблюдения показали, что наиболее важным источником для целенаправленного раскрытия ресурсного потенциала среды профессионального общения педагогов-воспитателей учебно-образовательной группы является профессиональный воспитательный опыт слушателей. Такой опыт для его последовательного включения в среду профессионального общения учебно-образовательной группы должен быть актуализирован, подвергнут рефлексии и педагогически целесообразно встроен в реализуемую стратегию и тактику развития профессионализма педагогов-воспитателей (Л.И. Боровиков, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.), должен быть подкреплён положительной мотивацией на усвоение навыков межличностного и внутригруппового профессионального общения (А.М. Баскаков, В.М. Дрофа, А.А. Лобанов, Ю.П. Тимофеев, Ю.А. Турчанинова и др.).

В рамках проводимого нами на кафедре педагогики и психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (2007–2011 гг.) опытно-экспериментального исследования мы опирались на концепции совершенствования системы непрерывного профессионального педагогического образования взрослых (С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, В.Г. Онушкин, Н.К. Сергеев, Г.С. Сухобская и др.). В современных теоретических и методических подходах к организации непрерывного профессионального образования педагогов-воспитателей всё более определённо обнаруживает себя тенденция перехода от доминирующих субъект-объектных отношений между непосредственными участниками образовательного процесса к субъект-субъектным [1; 2; 4]. Это общепринятое в наши дни теоретико-методологическое положение ставит практикоориентированную педагогическую науку перед необходимостью теоретической разработки и экспериментальной апробации разнообразных моделей, путей и средств организации среды внутригруппово-

го профессионально развивающего общения педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации. Среда профессионального общения выступает при этом наименее изученным в педагогическом отношении фактором активизации профессионально-личностного развития слушателей курсовой подготовки.

Углублённый анализ современной теории и практики работы с педагогическими кадрами позволил прийти к мысли о том, что организуемая среда профессионального общения педагогов-воспитателей, повышающая свою квалификацию, представляет собой поэтапно выстроенную систему скоординированной, совместной коммуникативно-образовательной деятельности слушателей, направленную на раскрытие индивидуальной и групповой субъектности.

Включённые педагогические наблюдения убеждают нас в том, что в процессе повышения квалификации выявленная субъектная позиция характеризует не только личность каждого конкретного обучаемого педагога-воспитателя, но и формирующийся временный коллектив учебно-образовательной группы. Выявление и поэтапное развитие субъектной позиции временного коллектива учебно-образовательной группы педагогов-воспитателей выступало для нас в рамках проводимого исследования ключевой организационно-педагогической задачей.

Теоретической основой для прогностического моделирования системы преобразующих опытно-экспериментальных действий выступили для нас работы тех ученых, которые исследуют различные аспекты феномена «коллективной субъектности» (А.В. Брушлинский, А.И. Донцов, Р.Л. Кричевский, В.Г. Крысько, В.И. Слободчиков и др.). Анализируя современную практику работы с педагогическими кадрами в системе повышения квалификации, мы предположили, что коллективная субъектность слушателей курсовой подготовки при создании определенных организационно-педагогических условий может придать среде профессионального общения педагогов-воспитателей более вы-

раженную конструктивно развивающую направленность.

Теоретический анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил определить развивающий потенциал временного коллектива учебно-образовательной группы педагогов-воспитателей как субъектную интегративную характеристику внутригрупповой среды профессионального общения, конструктивным образом влияющую на профессионально-личностное развитие слушателей.

Серия выполненных нами срезовых контрольно-диагностических измерений по выявлению развивающих потенциалов временного коллектива учебно-образовательной группы как коллективного субъекта основывалась на следующих трёх основополагающих свойствах группы, являющихся, по справедливому замечанию К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, «необходимыми и фактически критериальными в описании коллективного субъекта» [5, 60]:

- взаимосвязь и взаимозависимость индивидов в группе;
- качество (способность) группы проявлять различные формы совместной активности;
- качество (способность) группы к само-рефлексии.

Системно-целевая организация среды профессионального общения слушателей курсовой подготовки в рамках нашего исследования предполагала выявление и поэтапное включение в работу следующих развивающих потенциалов временного коллектива педагогов-воспитателей: потенциал освоения коллективных способов решения особо значимых практических воспитательных проблем; потенциал личностно мотивированного «проживания» новых ролевых коммуникативно-образовательных позиций; потенциал деятельности-практической и теоретико-методологической интеграции ценностно-смысловых воспитательных установок; потенциал творческого взаимообмена профессиональным воспитательным опытом; потенциал вариативных форм и мето-

дов внутригрупповой рефлексии; потенциал индивидуально-группового проектирования перспектив профессионального развития в посткурсовой период.

Концептуальный анализ актуальных вопросов теории и методики освоения конструктивных способов внутригруппового взаимодействия, установления на этой методико-технологической основе максимальной ценностно-целевой сопряжённости коллектива и личности (А.А. Бодалев, М.С. Каган, Д. Майерс, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и др.) позволил нам утвердиться в мысли о том, что при организации среды профессионального общения педагогов-воспитателей также необходимо учитывать логику, принципы и механизмы становления и развития временного коллектива педагогов-воспитателей, принимать в расчёт ресурсный потенциал каждой отдельной личности, используя для решения этой задачи специально разработанный контрольно-диагностический инструментарий.

Обобщая результаты выполненных срезовых контрольно-диагностических наблюдений, мы установили, что педагогически целесообразная организация среды профессионального общения педагогов-воспитателей обеспечивается за счёт интеграции следующих двух тесно между собой связанных процессов:

- процесса преобразования субъектных личностных характеристик слушателей в особого рода феномен – коллективную субъектность;
- процесса становления и развития временного коллектива учебно-образовательной группы как особого рода коллективного субъекта, стимулирующего положительную динамику профессионально-личностного развития каждого слушателя.

Решение такой задачи, по мысли социального психолога А.Д. Карнышева, «есть по сути своей – важнейшая задача интеграционной теории коллектива и личности» [3, 144].

Проведённая итоговая контрольно-диагностическая беседа со слушателями экспериментальных групп курсовой подготовки пе-

дагогов-воспитателей (75 человек) позволила выделить два ключевых параметра, характеризующих логику эффективного использования развивающего потенциала временного коллектива учебно-образовательной группы: обеспечение эмоционально-психологической комфортности слушателей в процессе внутригруппового профессионального общения; обеспечение организационно-коммуникативной самостоятельности временного коллектива учебно-образовательной группы.

Обеспечение эмоционально-психологической комфортности слушателей в процессе внутригруппового профессионального общения оценивается с использованием ряда следующих критерии:

- установление благоприятного эмоционально-психологического климата в учебно-образовательной группе;

- наличие атмосферы сотрудничества, открытости и доверия при обсуждении актуальных воспитательных проблем, а также проблем профессионально-личностного развития;

- согласованность внутригрупповых и индивидуальных ценностно-смысовых установок педагогов-воспитателей;

- рост системной упорядоченности в применении вновь освоенных конструктивно-развивающих способов самоорганизации внутригруппового общения;

- заметное повышение удельного веса личностно-диалоговых форм профессионального общения, их доминирование над традиционными, фронтально-монологическими;

- позитивный личностно-психологический настрой слушателей на осуществление совместных исследовательско-аналитических действий;

- признание значимости во внутригрупповом общении профессионально-личностной позиции каждого педагога-воспитателя.

Обеспечение организационно-коммуникативной самостоятельности временного коллектива педагогов-воспитателей оценивается с использованием следующих критериев:

- стабильное проявление в совместных коммуникативно-образовательных действиях слушателей внутригрупповых ценностно-смысовых установок;

- выработка членами учебно-образовательной группы единого понятийно-терминологического аппарата, адекватное его применение при обсуждении актуальных воспитательных проблем и проблем профессионально-личностного развития;

- пропорциональная сбалансированность личной и групповой инициативности слушателей во внутригрупповом коммуникативно-образовательном взаимодействии;

- отрефлексированность индивидуальных профессиональных ценностей и норм педагога-воспитателя как субъекта совместной коммуникативно-образовательной деятельности;

- направленность профессиональных внутригрупповых ценностно-смысовых отношений на мотивацию каждого члена учебно-образовательной группы на достижение совместного коммуникативно-образовательного результата;

- интенсивное включение механизмов взаимоорганизации профессионального общения, соответствующих объективно заданным возможностям процесса повышения квалификации.

В ходе проведённого педагогического эксперимента нами был построен базовый организационно-педагогический алгоритм выявления и использования развивающего потенциала среди профессионального общения временного коллектива учебно-образовательной группы. Такой алгоритм включает в себя следующий порядок технологических организационно-педагогических действий.

1. Диагностирование исходного уровня готовности педагогов-воспитателей к профессиональному общению во временном коллективе учебно-образовательной группы. Первичная адаптация к совместной коммуникативно-образовательной деятельности в составе учебно-образовательной группы.

2. Пробное проигрывание серии профессионально развивающих ситуаций, направ-

ленных на понятийно-терминологическое осмысление слушателями доминирующих индивидуальных и внутригрупповых ценностно-смысовых установок профессиональной воспитательной деятельности.

3. Комплексный запуск механизмов вариативного коммуникативно-образовательного взаимодействия в следующих параметрах: а) «преподаватель – группа слушателей» б) «слушатель – слушатель» в) «слушатель – временный педагогический коллектив». Эффективный запуск этих механизмов призван обеспечить интегративный эффект – мотивацию слушателей на непрерывное профессионально-личностное развитие.

4. Активизация внутригрупповой коммуникативно-образовательной деятельности слушателей, направленной на системно-целевое освоение навыков самопознания и самооценки объёма и качества накопленного профессионального воспитательного опыта. Предварительное проектирование перспектив развития в контексте выявленных индивидуальных возможностей и средств профессионального самосовершенствования.

5. Адресная поддержка положительной мотивации слушателей к «развёртыванию» творческих профессионально-образовательных инициатив в масштабе освоенных развивающих потенциалов временного коллектива учебно-образовательной группы.

6. Регулярный срезовый контроль за динамикой развития системы навыков внутригруппового профессионального общения педагогов-воспитателей.

7. Итоговая корректировка траектории профессионально-личностного саморазвития педагога-воспитателя на основе анализа результатов совместной внутригрупповой рефлексивно-аналитической деятельности.

Систематически применяя в практике курсовой подготовки педагогов-воспитателей представленный здесь базовый организационно-педагогический алгоритм, мы

проектировали процесс повышения квалификации как логически упорядоченную смену приоритетных, всё более усложняющихся коммуникативно-образовательных задач и соответствующих им профессионально-образовательных ситуаций, стимулирующих педагогически целесообразное освоение слушателями развивающих потенциалов временного коллектива учебно-образовательной группы для осуществления своего непрерывного профессионально-личностного развития.

Проведённое нами теоретико-экспериментальное исследование подтвердило предположение о том, что среда профессионального общения педагогов-воспитателей, организуемая в процессе повышения квалификации, должна представлять собой особого рода педагогическую систему, способную активизировать профессионально-личностное развитие слушателей на основе выявления и последовательного использования развивающих потенциалов временного коллектива учебно-образовательной группы.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб., 2007. 195 с.
2. Боровиков Л.И. Психологические механизмы эффективного развития воспитательного профессионализма в процессе повышения квалификации [Текст] // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы Междунар. научно-практич. конф., Новосибирск, 20-22 февраля 2006 г. Новосибирск, 2006. С. 67-77.
3. Карнышев А.Д. Очерки социальной психологии. Иркутск, 1998. 325 с.
4. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: материалы первой Междунар. научно-практич. конф. кафедры педагогики и андрагогики. 17-18 апр. 2001 г. / Под ред. Е.В. Миненко. СПб, 2001. 271 с.
5. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002. 368 с.

УДК 37.016:004

**Митрахович О.А.**  
Московский институт открытого образования

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*O. Mitrakhovich*  
*Moscow Institute of Open Education*

### THE MODEL OF FORMING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' INFORMATION HANDLING AND ANALYTICAL SKILLS

**Аннотация.** В статье дается определение информационно-аналитическим умениям школьников как системным образованиям; обосновывается необходимость разработки и реализации модели формирования информационно-аналитических умений школьников, раскрывается ее структура, определяются педагогические условия ее успешной реализации. Главным фактором успешной реализации модели является конструирование учебных заданий, направленных на формирование частных и обобщенных умений с использованием как учебной, так и не учебной информации в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** информационно-аналитические умения, информатизация образования, модель, информационно-образовательная среда, неучебная информация, учебное задание.

Информация является уникальным неисчерпаемым ресурсом, создаваемым обществом, набирающим все большее значение для жизнедеятельности человека; умелое использование данного ресурса составляет основу развития и благополучия личности. Основы умений взаимодействия с информацией, участия в информационных процессах, позволяющих постоянно приобретать и создавать новые знания для решения жизненно важных задач, формируются на этапе школьного образования. В информационном обществе происходит становление «Школы информатизации» [2].

Информатизация образования не ограничивается целью формирования умений пользоваться компьютерной техникой и знаний об информации, она устремляется в направлении интеграции духовного мира личности, ее гармоническому равновесию, развитию творческих способностей. В книге М.А. Холодной «Психология интеллекта: парадоксы исследования» в доказательство данного утверждения приводится лозунг одной из известных американских компьютерных фирм: «Работать должен компьютер, человек должен думать» [7, 200]. Умения работать с информацией предполагают, прежде всего, готовность к выполнению аналитических и преобразующих действий с ней.

Информационно-аналитические умения имеют статус обязательного результата обучения во вступившем в действие Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения [6].

---

© Митрахович О.А., 2011.

Способность выполнять информационные действия представляет собой сложные комплексные умения, обеспечивающие человека условия эффективной работы с информацией: поиск, переработка, хранение и передача информации. Компонентами сложных информационно-аналитических умений являются частные умения: **поиск информации** (ориентирование в предметной области для функционального поиска, поиск объекта по известному названию, отбор информации, определение ценности информации); **переработка информации** (анализ информации, интерпретация информации, переформатирование информации, обобщение информации), **создание и представление информации** (создание печатного издания на различных информационных носителях, написание докладов, создание учебных пособий, представление информационного продукта аудитории, создание электронных презентаций); **хранение и передачи информации** (накопление информации, систематизация информации, использование различных каналов обмена информацией, структурирование информации в соответствии с адресатом).

В структуре комплексных информационных умений объективно присутствуют аналитические операции, интегрирующиеся в систему информационного действия. Любое умение работать с информацией является итогом предшествующего анализа, а также основой для последующего аналитического действия с информацией.

Например, осуществление поиска информации требует сравнения данных, построения логики поиска, вычленения ориентиров поиска, анализа ценности, объективности информации и т. д. Переработка информации, создание собственных информационных продуктов основывается на всестороннем анализе информационных текстовых сообщений, перекодировании знаково-символических информационных сообщений (уяснение основы классификации, видов зависимостей, отраженных в таблицах, графиках, диаграммах и т. д.), аналитико-синтетичес-

ких операциях с данными, содержащимися в явном и неявном виде в информационном сообщении.

Информационно-аналитические умения являются метапредметными; умениями, способствующими освоению учащимися различных видов деятельности, что особенно актуально в настоящее время, когда человек играет в жизни множество социальных ролей. По словам А.Г. Асмолова, сегодня имеет место нескончаемая вереница рождений человека как личности в процессе его движения в системе социальных отношений, осуществляемого в деятельности и общении [1, 112]. Исполняя множество социальных ролей, человек может достигать успеха не только за счет авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности, сколько в большей мере за счет непрерывного обновления образования, освоения информационных ресурсов несистемных образовательных институтов (СМИ, справочные сайты, информационные и образовательные порталы, дистанционные центры обучения и т. д.). Базовый опыт взаимодействия с различной информацией для решения жизненно важных задач формируется у детей в условиях школы.

Данные проведение констатирующего эксперимента исследования по теме «Формирование информационно-аналитических умений школьников» в ряде образовательных учреждений позволяют выявить актуальность проблемы. Для выявления уровня сформированности информационно-аналитических умений школьников проводились анкетирования учащихся, педагогов и родителей, фокус-группы с учащимися, глубинные интервью с педагогами, педагогические наблюдения, анализировались продукты образовательной деятельности учащихся и педагогов.

В отношении сформированности информационно-аналитических умений школьников выделяются три уровня, имеющие следующие показатели.

**Первый уровень** – поиск и отбор информации по теме, заданной учителем, выпол-

няется на основе использования алгоритмического предписания; ограничение поля поиска и определение свойств информации происходит с дозированной помощью учителя. Действия по переработке информации выполняются на основе алгоритмического предписания на конкретном предметном материале при контроле учителя. Продукты образовательной деятельности представляют связный текст с преобладанием репродуктивного воспроизведения информации из одного-двух источников по теме задания с единичными попытками объяснения содержательных единиц; представление продукта образовательной деятельности строится на основе воспроизведения созданного текста. Для хранения информации производится систематизация по предложенному образцу; проявляется готовность объяснения принципа построения образца и условий его применения; при передаче информации осуществляются формальные операции без структурирования информации относительно мотива действия.

**Второй уровень** – отбор информации для решения поставленной совместно с учителем проблемы с использованием образца выполнения действия; релевантность информации определяется при консультации с учителем; проявляется готовность применить образец для отбора информации по другой теме с объяснением способа действия. Самостоятельное определение оснований для выбора способов переработки информации на различном материале в сходной ситуации, исходя из задания учителя: готовность объяснить применимость способа действий в сходной ситуации. Продукты образовательной деятельности представляют связный текст, содержат положения и выводы как результат аналитической переработки использованной информации; для создания продукта осуществлена переработка различных источников информации определенной образовательной области с использованием соответствующего понятийного аппарата; представление продукта образовательной деятельности характеризуется стройностью

изложения в форме монолога. Самостоятельная, в соответствии с заданием учителя, систематизация информации в виде готовых текстов и подборок списков литературы, интернет-ссылок по предложенным принципам; при передаче информация структурируется универсальными способами.

**Третий уровень** – отбор релевантной информации из нескольких источников по самостоятельно разработанным маршрутам целенаправленного функционального и предметного поиска; готовностиказать помочь другим, объяснить способ действия при отборе информации. Самостоятельный выбор и осуществление в соответствии с самостоятельно поставленными целями различных действий по переработке информации; свободный перенос умений в различные виды деятельности, требующих принятия решений на основе анализа информации; готовность к сотрудничеству по разработке и реализации подходов к переработке информации. Продукты образовательной деятельности отличаются наличием проблемы и логичным изложением, направленным на ее решение; структурированы по форме, насыщены по содержанию, соответствуют тезаурусу взятых для работы источников информации по различным областям знания; выполняются на основе взаимодействия с другими учащимися; представление школьниками продуктов образовательной деятельности соответствует требованиям публичного выступления. Школьники самостоятельно и целенаправленно организуют собственное информационно-образовательное пространство, представленное систематизированными накопителями и каталогами собственной разработки как справочного аппарата для осуществления доступа к информации; при передаче информация структурируется в соответствии с особенностями предполагаемого или точно известного потребителя.

По результатам констатирующего эксперимента низкий уровень во владении умением поиска информации показали 41 % учащихся, переработки информации – 45,5 % учащихся, создания и представления инфор-

мации – 62,3 % учащихся, хранения и передачи информации – 33,5 %.

При проведении исследования выявлено противоречие между пониманием со стороны учителей высокой значимости формирования аналитико-информационных умений школьников и дидактической неподготовленностью учителей к его осуществлению. Несмотря на осведомленность учителей в отношении современных актуальных научных исследований, современных дидактических концепций, они не опираются на них при организации образовательного процесса. Удалось установить, что учителя затрудняются сформулировать, какие конкретные действия должен выполнить ученик при реализации определенного умения (46 %), какие именно операции будут им использоваться (49 %), для какого этапа в формировании умения предназначено данное упражнение (51 %). Учителя испытывают затруднение в формулировке алгоритмов выполнения заданий на сравнение (76 %), сериюацию (89 %), классификацию (87 %), обобщение информации (45 %), а также затрудняются сформулировать соответствующие задания различной степени сложности.

Исследование показало, что родители проявляют беспокойство в отношении информационной безопасности детей, выражают опасение из-за неоправданно длительного пребывания детей у компьютера, телевизора. В то же время родители скорее готовы к применению запретительных мер для ограничения негативного влияния на детей определенного вида информационной продукции (блокировка некоторых функций компьютера, установка фильтров), полагая, что ограничения будут способствовать улучшению учебной деятельности и успеваемости. Лишь небольшая группа родителей высказалась за необходимость специальной работы с детьми по формированию у них опыта восприятия и переработки информации, понимания свойств информации и способности учитывать их в различных жизненных ситуациях. Многие родители отмечают интерференцию (отрицательный перенос) собствен-

ного опыта в отношении информационных умений своих детей, что связано с некоторой потерей актуальности данного опыта, а также неумением организовать передачу опыта, подменой помощи ребенку выполнением действий за него.

Таким образом, результаты исследования показали несоответствие текущего состояния образовательного процесса целям формирования информационно-аналитических умений школьников в условиях современной информационно-образовательной среды. Процесс формирования информационно-аналитических умений школьников носит эпизодический, дискретный характер, не обеспечен теоретико-методическим инструментарием, необходимым уровнем профессиональной компетентности педагогических работников и взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, позволили обосновать необходимость внедрения модели формирования информационно-аналитических умений школьников.

Метод моделирования закрепился в педагогических исследованиях, в исследованиях, связанных с управлением образовательными системами. Под социально-педагогическим моделированием понимается отражение ведущих характеристик преобразуемой системы (оригинала) в специально сконструированном объекте-аналоге (модели), который в чем-то проще оригинала и позволяет выявить то, что в оригинале скрыто, неочевидно в силу его сложности и завуалированности сущности многообразием явлений [4, 7].

**Модель формирования информационно-аналитических умений** школьников основывается на системном, мотивационном, деятельностном, рефлексивном, антропологическом, культурологическом, компетентностном, личнострою ориентированном подходах к обучению; реализует современные принципы обучения: парадигмальный принцип организации деятельности учащихся в информационно-образовательном пространстве; принципы научности; нагляд-

ности; сознательности; субъект-субъектного взаимодействия; вариативности [5].

Структура модели представлена компонентами: целевой, структурно-содержательный, технологический и оценочный.

*Целевой компонент:* целью формирования информационно-аналитических умений школьников является удовлетворение потребности школьников в овладении умениями работать с информацией, получать из нее знания, необходимые для решения жизненно важных задач.

*Структурно-содержательный компонент* содержит подходы и требования к проектированию образовательного процесса с целью формирования информационно-аналитических умений школьников, требования к конструированию учебных заданий для формирования информационно-аналитических умений школьников, принципы использования неучебной информации в образовательном процессе [3; 4], подходы к организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в процессе формирования информационно-аналитических умений школьников на деятельностной основе.

Ключевым звеном структурно-содержательного компонента модели является выявление групп учебных заданий, направленных на формирование частных умений, интегрирующихся в целостные сложные информационно-аналитические умения.

*Технологический компонент* включает использование личностно ориентированных образовательных технологий, обеспечивающих индивидуальные траектории развития школьников, повышение уровня самостоятельности школьников в процессе обучения, стимулирование их к поиску, переработке, созданию и представлению, хранению и передаче информации. Эффективными для формирования информационно-аналитических умений школьников являются технологии с заданными в них условиями для прохождения учащимся полного цикла учебно-познавательной деятельности, этапов усвоения способов деятельности, возможности обучения школьников механизмам овладения

способами действия: технология развития критического мышления, модульная технология, технология проектного обучения, технология полного усвоения знаний, технология уровневой дифференциации.

*Оценочный компонент* предназначен для получения информации о результатах и состоянии процесса формирования аналитико-информационных умений школьников, определения соответствия результатов с поставленными целями. Диагностика сформированности информационно-аналитических умений школьников осуществляется на основе изучения продуктов образовательной деятельности, материалов социологических исследований и педагогических наблюдений, документов портфолио учащихся и портфолио школы. Для диагностики используются методики А.В. Усовой (Метод поэлементного и пооперационного анализа), П.И. Третьякова (Программа наблюдения за деятельностью учителя по формированию общеучебных умений и навыков школьников при посещении учебного занятия), О.К. Громовой (Методика самооценки учащимся информационных действий, выполненных в работе над созданием продукта образовательной деятельности), методика критериального оценивания в MYP – Middle years programme Международного бакалавриата (Методика оценивания отдельных сторон предмета), Н.И. Гендиной (Диагностика ориентации школьников в понятийно-терминологическом аппарате, наличии специальных знаний и умений в области информационной культуры).

**Ресурсное обеспечение модели** формирования информационно-аналитических умений школьников представляет совокупность взаимосвязанных компонентов:

– методологического – разработанность концептуальных основ реализации процесса формирования информационно-аналитических умений школьников с учетом принципов обучения, основных положений теорий поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), программированного обучения (Т.А. Иль-

Таблица 1

**Учебные задания, направленные на формирование частных информационно-аналитических умений**

<b>Частные умения, входящие в умение поиска информации</b>	<b>Задания на формирование частных умений</b>
Умение функционального поиска информации	Задания на использование классификаторов информации, на определение предметной области поиска, на конкретизацию предметной области поиска, на отбор сегмента предметной области поиска информации
Умение поиска объекта по известному названию	Задания на формулирование запроса, на переформулирование запроса с учетом подходящего синонимического ряда
Умение отбора информации	Задания с недостатком информации, с избыtkом информации, на определение жанрово-родовой принадлежности текста, на определение достоверности, содержательности, полноты информации, на определение целостности (целостный текст или отрывок), на определение цели создания текста и его предполагаемого адресата, на определение степени возможности практического применения информации, приведённой в тексте
<b>Частные умения, входящие в умение переработки информации</b>	<b>Задания на формирование частных умений</b>
Умение анализа информации	Задания на выявление информации в явном виде, на выделение главной мысли в тексте, на выявление информации, содержащейся в тексте в неявном виде, на обнаружение логических, причинно-следственных связей, на составление плана к тексту, на составление вопросов к тексту, на выявление информации из графиков, диаграмм, таблиц
Умение интерпретации информации	Задания на сериацию, ранжирование, классификацию информации, выделение и объяснение позиции автора, на сравнение информации с прочитанным ранее, на сравнение информации, содержащейся в нескольких текстах, на конкретизацию выделенных позиций в информационном сообщении, на формулирование собственной точки зрения по поставленному вопросу на основании приведённых фрагментов текста, на определение авторского замысла
Умение переформатирования информации	Задания на составление таблиц, диаграмм, схем, графиков, на сжатие информационного сообщения до тезисов, перевод текста из одного жанра в другой
Умение обобщения информации	Задания на сплошное обобщение информации, на выборочное обобщение информации, на формулирование прямых выводов, задания по формулированию итогов состоявшегося обсуждения
<b>Частные умения, входящие в умение создания и представления информации</b>	<b>Задания на формирование частных умений</b>
Умение создания информационного продукта	Задания на индивидуальную и коллективную работу по выпуску научно-исследовательских СМИ, на коллективную работу по созданию электронных учебников, на написание и редактирование текстов, на составление словаря терминов, понятий и определений по теме
Умение представления информационного продукта аудитории	Задания на формулирование основной мысли выступления, на формулирование проблемы в выступлении, на составление плана выступления, на формулирование вопросов к аудитории
Умение создания презентации информационного продукта в электронном виде	Задания на структурирование информации, на формулирование заголовков к слайдам, на сжатие информации до тезисов, на выбор значимых и доказательных иллюстраций
<b>Частные умения, входящие в умение хранения и передачи информации</b>	<b>Задания на формирование частных умений</b>
Накопление информации	Задания на систематизацию информационных сообщений, на систематизацию ссылок, на разработку структуры архива, на разработку каталогов как справочного аппарата для осуществления доступа к информации
Передача и обмен информацией	Задания на структуризацию передаваемой информации в соответствии с адресатом

ина), проблемного обучения (М.И. Махмутов), формирования общеучебных умений (Н.А. Лошкарева), вариативного обучения (В.В. Пикан);

– информационного – печатные и электронные носители учебной информации, печатные и электронные носители неучебной информации, научно-методической, учебно-методической, психолого-педагогической информации, программно-методические, инструктивно-методические материалы, содержащие комплексы учебных заданий на формирование информационно-аналитических умений, мультимедийные, аудио- и видеоматериалы, цифровые образовательные ресурсы;

– материального – оснащение учебных помещений, оснащение помещений для организации внеурочной деятельности);

– технического – средства ИКТ, экранно-звуковые средства, цифровые образовательные ресурсы, учебно-практическое и лабораторное оборудование);

– кадрового – готовности педагогических кадров к формированию информационно-аналитических умений школьников на основе реализации теоретико-методологических подходов и использования соответствующих образовательных технологий).

Успешность реализации модели формирования информационно-аналитических умений школьников достигается при следующих педагогических условиях:

– выделение формирования информационно-аналитических умений в качестве одной из ведущих целей образовательного процесса;

– реализация широких возможностей информационно-образовательной среды, позволяющих интегрировать в содержание учебного материала неучебную (дидактически не обработанную) информацию, отражающую развитие основных сфер жизни общества (экономика, политика, социальная сфера, духовная сфера) в системе урочной и внеурочной деятельности школьников;

– обеспечение в образовательном процессе прохождения учащимися полного цикла

учебно-познавательной деятельности от восприятия до применения на практике;

– систематическая организация в учебно-познавательной деятельности школьников самостоятельной работы, ориентированной на формирование информационно-аналитических умений;

– использование в образовательном процессе личностно ориентированных технологий, создающих условия для развития школьников;

– выявление уровня сформированности информационно-аналитических умений школьников носит универсальный комплексный характер с учетом рекомендаций психологов, вытекающих из результатов диагностических процедур в отношении интеллектуальных способностей и развития мыслительных действий учащихся, и осуществляется регулярно;

– в процесс формирования информационно-аналитических умений включаются все субъекты образовательного процесса, получающие соответствующую педагогическую поддержку со стороны образовательного учреждения и других учреждений социокультурного назначения.

Представленная модель позволяет выявить наиболее существенные и закономерные факторы формирования информационно-аналитических умений школьников, заложенные в методологических подходах, принципах обучения, научных теориях усвоения. Модель позволяет увидеть внутреннюю структуру исследуемого объекта – процесса формирования информационно-аналитических умений школьников, в основе которого лежит взаимодействие субъектов образовательного процесса, организованное в обновленных условиях современной информационно-образовательной среды, предполагающих использование как учебной, так и не учебной информации в системе урочной и внеурочной деятельности школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2001. 416 с.

2. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. М., 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://mf.mgpu.ru/main/?lid=76> (дата обращения: 25.09.2011).
3. Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. [Электронный ресурс] URL: [http://rfsinc.ru/avtoref/avt\\_zhurin\\_a\\_a\\_integracija\\_mediabrazovaniya\\_s\\_kursom\\_khimii\\_srednej\\_ohheobrazovatelnoj\\_shkoly\\_m\\_2004\\_41\\_s\\_2.html](http://rfsinc.ru/avtoref/avt_zhurin_a_a_integracija_mediabrazovaniya_s_kursom_khimii_srednej_ohheobrazovatelnoj_shkoly_m_2004_41_s_2.html) (дата обращения: 25.09.2011).
4. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А.К. Колесников; Отв. ред. И.П. Лебедева. Пермь, 2004. С. 6-11.
5. Осмоловская И.М. Изменение процесса обучения: от общества индустриального – к информационному // Народное образование. 2009. № 7. С. 151-155.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] URL: <http://www.standart.edu.ru/attachment.aspx?id=321> (дата обращения: 25.09.2011).
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: Падоксы исследования. СПб., 2002. 272 с.

УДК 378.22

*Мордовская А.В.*

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск)

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*A. Mordovskaya*

*North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk*

### THE PRINCIPAL DIRECTIONS OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES EMPLOYMENT AT FEDERAL UNIVERSITY

**Аннотация.** В статье обоснована значимость использования современных образовательных технологий в вузе, рассмотрены теоретические аспекты их внедрения в образовательную практику. Для выявления сущности понятия «современные образовательные технологии» раскрыты их отличительные признаки в сопоставлении с педагогическими технологиями. На основе анализа данных дефиниций определены характерные особенности современных образовательных технологий. Выявлены основные направления внедрения современных образовательных технологий в федеральном университете, включающие использование кадровых, учебно-методических и информационных ресурсов вуза.

**Ключевые слова:** современные образовательные технологии, педагогические технологии, модернизация образовательного процесса в федеральном университете.

В условиях модернизации российского образования предъявляются повышенные требования к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов. Переход на уровневое высшее профессиональное образование, внедрение ФГОС в образовательный процесс вузов знаменуют новый этап реформирования системы образования. В данных условиях требуется обеспечить новое качество высшего профессионального образования. Внедрение инноваций, современных образовательных технологий призвано создать благоприятные условия для успешной профессионализации студентов, приобретения бакалаврами и магистрами необходимых профессионально важных и личностных качеств.

В связи с этим особую значимость приобретает проблема внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс вуза, позволяющих интенсифицировать преподавание, перевести его на новый качественный уровень. Значителен потенциал образовательных технологий в плане развития личности, формирования субъектного отношения к различным видам деятельности, будущей профессии.

Инновационные задачи, решаемые вузовским образованием, обусловливают переход от парадигмы обучения к парадигме учения, что делает необходимым использование преподавателями современных образовательных технологий. Благодаря их применению усилится компетентностная основа учебного процесса, активизируется процесс обучения студентов

---

© Мордовская А.В., 2011.

посредством продуктивного и конструктивного педагогического взаимодействия.

Развитие студента как субъекта учения должно стать приоритетной задачей профессиональной подготовки в вузе. Это означает, что в учебном процессе должны быть отношения партнерства и сотрудничества, диалог, который позволяет создать современные образовательные технологии, основанные на активном взаимодействии субъектов обучения.

Однако, как показывает анализ образовательной практики вузов, в основном используются традиционные образовательные технологии, которые не дают должного эффекта как в отношении повышения качества профессиональной подготовки студентов, так и в их развитии. Это подтверждают результаты анкетирования, проведенного в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. Опрос проводился в марте 2011 г. с целью изучения мнения преподавателей о качестве преподавания и внедрении современных образовательных технологий в учебном процессе. В нем участвовали 159 преподавателей.

Анкетирование выявило, что преимущественно в преподавании преподаватели уделяют внимание использованию ИКТ-технологий. 56,6 % респондентов применяют презентации Power Point. 37,1 % преподавателей используют электронные учебные пособия. Вместе с тем учебный процесс, как правило, строится на традиционной основе. Реже применяются методы проектного обучения (25,2 %), проблемного обучения (10,1 %), компетентностный подход в обучении (18,9 %), тренинги (15,4 %), модульное обучение (11,2 %), case-study (10,5 %) и др.

Тогда как в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов, в которых треть учебного времени отводится на применение активных методов обучения, преподаватели должны активнее их внедрять в преподавание. Основными причинами, сдерживающими активное их использование, являются недостаточный уровень профессиональной подготовлен-

ности преподавателей и нехватка учебно-методической литературы о современных образовательных технологиях в вузе.

В теории наблюдается терминологическое разнообразие понятий «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «интерактивные технологии». Нередко термин «современные образовательные технологии» заменяется понятием «педагогические технологии». В связи с этим необходимо выявить их существенные характеристики и своеобразие, очертить границы их употребления.

В исследованиях В.П. Беспалько, М.В. Кларина, Г.К. Селевко, Т.И. Шамовой раскрыты теоретические аспекты, связанные с содержательной и процессуальной сторонами проектирования педагогических технологий.

С точки зрения В.П. Беспалько, педагогическую технологию необходимо рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [1]. Он поясняет, что педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Значит, педагогическая технология может появиться в результате научного проектирования, а сам проект представляет собой систему действий, обладающую возможностью неоднократно воспроизводиться и гарантировать успех в достижении конкретной педагогической системы, поэтому и понимается как содержательная техника реализации педагогической цели [1].

В словаре по педагогике данное понятие определяется как система способов, приемов, шагов, последовательное выполнение которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий, разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат [3].

В учебнике по педагогике под редакцией Л.П. Крившенко педагогическая технология

определяется как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [4].

В вышеперечисленных интерпретациях педагогической технологии представлены различные точки зрения. Вместе с тем очевидно, что, несмотря на различие в трактованиях данного понятия, есть общее, что объединяет их.

Во-первых, в представленных определениях педагогическая технология рассматривается как более широкая область применения определенных педагогических действий, способов деятельности, чем процесс обучения.

Во-вторых, это система, объединяющая различные ресурсы, а также элементы педагогического процесса (закономерности, цели, принципы, содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания).

В-третьих, педагогическая технология основывается на проектировании, а затем реализации на практике гарантирующих успех действий.

В-четвертых, в данной технологии раскрыта процессуальная сторона деятельности в виде определенных процедурных действий педагога, которые обеспечат гарантированный успех.

Г.К. Селевко считает, что педагогическая технология может быть представлена тремя аспектами:

1) научным: педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [5].

Таким образом, предназначение педаго-

гической технологии в содержательном и процессуальном плане – преобразовывать целостный педагогический процесс, влияя не на отдельные его части, а на целостную педагогическую систему.

Данный процесс реализует цели образования и воспитания в различных педагогических системах. Это могут быть учебно-воспитательные, образовательные, профессионально-образовательные, детские объединения и организации, в которых организованно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые.

Определение предмета педагогической технологии позволяет разграничить этот термин и понятие «образовательная технология». Мы согласны с мнением Н.В. Бордовской, что данные понятия – не синонимы. Они близки по смыслу, но представляют собой два различных термина.

С точки зрения Н.В. Бордовской, понятие педагогической технологии связано с определенными профессиональными действиями педагога (учителя или преподавателя), осознанно включающими известный ему и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи. Это проект педагогического процесса (на уровне всего образовательного учреждения, профессиональной деятельности отдельного педагога или конкретной педагогической задачи), разработанный на научной основе, процедуры которого эффективны для получения прогнозируемого результата в разных случаях. А под образовательной технологией понимается вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристики деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия. То есть образовательные технологии рассматривают в связи с конструированием образовательного процесса и реализацией этого проекта в образовательной практике [6].

Резюмируя вышеизложенное, констатируем, что предметы, на которые направлены взаимосвязанные действия педагогов и обучающихся, разные. Как мы уже ранее отмечали, предметом педагогических технологий является педагогический процесс, а у образовательных технологий, согласно трактовке Н.В. Бордовской, – образовательный процесс и образовательная практика.

В педагогической литературе встречается определение, что образование выступает как цель педагогического процесса [4]. Интерпретируя это положение, отметим, что педагогический процесс по смысловому значению шире, чем образовательный процесс. Это означает, с нашей точки зрения, что образовательные технологии являются частью педагогических технологий, и эти понятия не равнозначные.

Другим отличительным признаком образовательных технологий является их практико ориентированный характер. Если педагогическая технология, по мнению Н.М. Борытко, занимает промежуточное положение между наукой и опытом, интегрирует теорию и практику [2], имеет концептуальную основу (основные теоретические положения, идеи, принципы и др.), то в образовательной технологии теоретическая информация преобразована в предписывающую информацию. Она имеет нормативный характер о конкретных содержательно-процессуальных действиях для субъектов образовательного процесса.

Современные образовательные технологии, активно разрабатываемые преподавателями вузов, основаны на диалоге, взаимосвязанном обучении, взаимодействии субъектов учебного процесса. Вследствие этого требуется шире применять их в практической деятельности педагогов, работающих в вузах.

Создание в России новых федеральных вузов ориентировано на обеспечение высокого качества профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров на основе применения современных образовательных технологий для комплексного социально-экономического развития региона. Открытие в 2010 г. Северо-Восточного федерального уни-

верситета имени М.К. Аммосова как ведущего научно-образовательного и культурного центра на северо-востоке России с развитой инновационной, образовательно-научной и социально-культурной инфраструктурой призвано обеспечить высокое качество высшего образования – на уровне мировых стандартов, интеграцию науки, образования и производства, разработку научноемких технологий и модернизацию отраслей экономики и социальной сферы региона.

Исходя из этого, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова в качестве своей миссии определил взращивание конкурентоспособных специалистов, выполнение исследований и инновационно-технологических разработок для становления экономически устойчивого, социально развитого приполярного региона, обеспечивающих высокое качество жизни, сохранение и развитие культуры народов северо-востока России.

Для обеспечения высокого качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности выпускников федерального университета необходимо модернизировать учебный процесс. Анализ потенциала вуза, практики преподавания позволяет нам определить основные направления внедрения современных образовательных технологий:

- трансфер современных образовательных технологий, используемых в ведущих зарубежных и российских вузах;
- разработка разноуровневых программ дополнительного образования, в том числе дистанционного обучения, и проведение курсов повышения квалификации преподавателей, обучающих семинары;
- организация стажировок преподавателей в ведущих зарубежных и российских вузах и инновационных центрах;
- введение наставничества преподавателей, активно внедряющих современные образовательные технологии, над молодыми специалистами;
- создание творческих групп по разработке современных образовательных технологий;

– тиражирование и распространение педагогически ценного опыта преподавателей федерального университета;

– организация мастер-классов и педагогических мастерских преподавателей, активно использующих современные образовательные технологии в преподавании;

– информационное наполнение портала федерального университета информацией о современных образовательных технологиях;

– создание цифрового кампуса и размещение в нем учебно-методических материалов о современных образовательных технологиях.

Реализация вышеперечисленных основных направлений внедрения современных образовательных технологий в учебном процессе федерального университета будет способствовать повышению уровня компетентности выпускников вуза благодаря про-

дуктивному обучению и продуманной организации преподавания.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. М., 2007. 496 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.-Ростов н/Д., 2005. 448 с.
4. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. М., 2004. 432 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М., 1998. 256 с.
6. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд. стер. М., 2011. 432 с.

УДК 378.1

*Рачковская Н.А.*  
Московский государственный областной университет

**СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА  
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА» В СТРУКТУРЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

*N. Rachkovskaja*  
*Moscow State Regional University*

**THE FORMATION OF CONCEPT «SOCIAL EDUCATOR'S EMOTIONAL  
CULTURE» IN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE STRUCTURE**

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание понятия «эмоциональная культура социального педагога» в структуре междисциплинарного и педагогического знания. Осуществлен анализ взаимосвязей данного понятия со смежными понятиями: «базовая культура личности», «социально-педагогическая культура человека», «профессиональная культура социального педагога». На основе выявленных иерархических взаимосвязей определено место понятия «эмоциональная культура социального педагога» в понятийно-терминологическом аппарате социальной педагогики.

**Ключевые слова:** базовая культура личности, социально-педагогическая культура человека, профессиональная культура специалиста, эмоциональная культура социального педагога, профессиональное образование.

Формирование профессиональной культуры педагога, начиная с девяностых годов прошлого века по настоящее время, характеризуется выраженной амбивалентной тенденцией. С одной стороны, как свидетельствует анализ педагогической действительности, это фиксируется «Программой развития педагогического образования России на 2001–2010 годы», происходит снижение общей и профессиональной культуры педагога вследствие того, что сложившаяся система педагогического образования рассматривает студента не как будущего носителя профессиональной культуры, а относится к нему как к объекту массового воспроизводства кадров. С другой стороны, в научных исследованиях по философии, социологии, психологии и педагогике наблюдается актуализация культурологического направления.

На уровне педагогической науки на сегодняшний день широко представлены работы, посвященные как общетеоретическим основам профессиональной культуры педагога (А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Н.Л. Шеховская и др.), так и отдельным ее сторонам: методологической (Е.В. Бережнова, В.И. Загвязинский, А.А. Касьянов, В.К. Кириллов, В.В. Краевский, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, А.Н. Ходусов), гуманитарной (Г.И. Гайсина, Е.Н. Шиянов), историко-педагогической (К.И. Васильев, А.К. Колесова, З.И. Равкин), духовной (Е.И. Артамонова, Б.З. Вульфов, Ю.М. Рябов, Н.Е. Щуркова), этической (Э.А. Гришин, Н.Б. Крылова, В.И. Писаренко, Е.Г. Силяева, И.И. Чернокозов, Л.Л. Шевченко, Д.С. Яковлева), психологи-

**Abstract.** This article considers the concept «social educator's emotional culture» within interdisciplinary and pedagogical knowledge. The analysis of the relationship of this concept with the related concepts: «personality's basic culture», «socio-pedagogical culture of the human» and «social educator's professional culture». Based on the identified hierarchical relationships the location of the concept «social educator's emotional culture» has been defined in the conceptual and terminological apparatus of social pedagogy.

**Key words:** personality's basic culture, socio-pedagogical culture of the human, expert's professional culture, social educator's emotional culture, vocational education.

---

© Рачковская Н.А., 2011.

ческой (Н.И. Лифинцева, М.И. Лукьянова, Ф.Ш. Мухаметзянова), рефлексивной (В.А. Сластенин, В.К. Елисеев), коммуникативной (Б.В. Бушелева, В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, О.О. Киселева, А.В. Мудрик, В.В. Соколов), риторической (Л.П. Аксенова, С.В. Меньшина) и др.

Вследствие того, что интенсивное развитие социальной сферы российского общества актуализирует проблему повышения профессиональной культуры социальногопедагога, на уровне педагогики высшей школы появляются работы, исследующие специфику профессиональной культуры социального педагога. В настоящее время основательно изучается не только сама профессиональная культура социального педагога, но и ее отдельные аспекты: коммуникативная (В.П. Сморчкова, С.Н. Толстикова), этическая (С.К. Магометова, И.В. Шарова), экологическая (Г.А. Джумок) и др. Однако не все аспекты профессиональной культуры социального педагога исследуются в полной мере, одним из них является эмоциональная культура специалиста.

Для того, чтобы вписать понятие «эмоциональная культура социального педагога» в понятийно-терминологический аппарат социальной педагогики, необходимо проанализировать иерархическое соотношение понятий: *базовая культура личности, педагогическая и социально-педагогическая культура человека, профессиональная культура социального педагога*.

Под *базовой культурой личности* традиционно понимают «уровень развития индивидуальности человека (усвоения им социального опыта), отражающий своеобразие народа, социальной среды и проявляющийся в повседневной жизни через его сознание, деятельность, поведение, взаимодействие» [9, 137]. Стороны и проявления личностной культуры многообразны, при этом наиболее часто выделяют нравственную, коммуникативную, эстетическую, экологическую, физическую и другие виды культуры, на развитие которых ориентировано содержание общего образования и всей системы воспитания.

С понятием «базовая культура личности» коррелирует, но не совпадает понятие «*педагогическая культура*». Являясь одной из сторон личностной культуры, педагогическая культура обозначает уровень усвоения человеком или специалистом сложившегося в обществе педагогического опыта и меру реализации этого опыта в повседневной деятельности. Педагогическая культура обычно объективируется в различных сферах общения, поведения, управленческой и воспитательной деятельности. Следует отметить, что носителями педагогической культуры являются субъекты, занимающиеся педагогической деятельностью как на профессиональном, так и на непрофессиональном уровнях.

Наряду с педагогической культурой, Л.В. Мардахаев вводит в научный оборот понятие «*социально-педагогическая культура человека*», которое акцентирует внимание именно на социальных аспектах бытия и деятельности личности. При этом отмечается, что данное понятие может употребляться в двух смыслах. «В широком плане это уровень усвоения и повседневного проявления человеком социально-педагогического опыта в различных сферах: в семье (укрепление семьи и внутрисемейных отношений, поддержание морально-психологического климата в ней, воспитание детей); на производстве в соответствии со своим статусом (управление персоналом, повседневное общение, поддержание нравственного климата и пр.); в процессе общения с другими людьми. В узком плане ... это проявление социально-педагогического опыта в той или иной сфере (профессионально-педагогическая культура, культура общения с той или иной категорией людей, искусство воспитания детей в семье и пр.)» [9, 138-139].

Таким образом, эмоциональная культура может рассматриваться в структуре базовой культуры личности, в структуре педагогической культуры, а также в структуре социально-педагогической культуры человека.

Однако предметом нашего исследования является именно профессионально значимая эмоциональная культура социального педа-

гога, что делает необходимым обращение к понятию «профессиональная культура», которое известно довольно давно и соотносится с занятием конкретной деятельностью на профессиональном уровне. «Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов профессиональной деятельности» [8, 3].

Сегодня под профессиональной культурой понимается высокая степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев); высокий уровень знаний, умений и навыков в определенной области трудовой деятельности, проявляемый в профессионализме труда и его высокой результативности (Л.В. Мардахаев).

И.П. Клеманович в своем диссертационном исследовании [4] профессиональную культуру социального педагога понимает как совокупность общей культуры личности специалиста в сочетании с его интегрированными фундаментальными знаниями и обобщенными умениями, личностными и профессионально значимыми качествами, показывающими высокий уровень технологичности, мастерства, демонстрирующими творческий подход к организации продуктивной педагогической деятельности в социуме, готовность к самосовершенствованию.

Соответствующая теоретическая модель профессиональной культуры социального педагога включает такие компоненты, как: гуманистическая направленность личности, высокая профессиональная компетентность, развитые педагогические способности, высокие личностные и профессиональные качества, полную сформированность эмоционально-чувственной сферы, творчество и мастерство, высокий уровень общей и педагогической культуры, владение инновационными технологиями, индивидуальный стиль, продуктивность деятельности, а также потребность в профессиональном росте. Таким

образом, и определение, и теоретическая модель данного явления подчеркивают большую роль личностного компонента в структуре профессиональной культуры социального педагога. Применительно к становлению эмоциональной культуры специалиста социальной сферы в образовательном процессе вуза данную мысль можно интерпретировать как необходимость обеспечить личностное выявление студента, развитие его общей эмоциональности, «душевной тонкости», умения управлять своими эмоциями и др.

Производным от понятий «педагогическая культура» и «профессиональная культура» является понятие «профессионально-педагогическая культура», которое ввел в научный оборот и обосновал И.Ф. Исаев в своей работе «Профессионально-педагогическая культура преподавателя» [3]. Он пришел к выводу, что «профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза – это мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий» [3, 23-24]. Носящими профессионально-педагогической культуры являются специалисты, осуществляющие педагогический труд на профессиональном уровне.

И.Ф. Исаев в сопоставлении с базовой культурой личности указывает специфические черты профессионально-педагогической культуры, которые должны быть учтены в процессе формирования профессиональной культуры будущего педагога, укажем их:

– профессионально-педагогическая культура представляет собой специфическую модификацию общей культуры человека в сфере педагогической деятельности;

– профессионально-педагогическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей;

– особенности реализации и формирования профессионально-педагогической культуры обусловливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности [3, 21-22].

Данные методологические положения позволили обосновать модель профессионально-педагогической культуры [3; 8], которая включает в себя три структурных компонента: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

*Аксиологический компонент* профессионально-педагогической культуры представляет собой совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно преломленных в целостном педагогическом процессе. В ходе профессиональной подготовки и деятельности педагог овладевает педагогическими ценностями, субъектирует их. Уровень субъектизации педагогических ценностей является показателем развитости профессионально-педагогической культуры «как степени реализации идеально ценностного, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее)». На основе усвоенных ценностей в сознании педагога формируется «Я-профессиональное», с которым соотносится индивидуальный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним эмоции и чувства, убеждения, профессиональные отношения.

*Технологический компонент* профессионально-педагогической культуры представлен способами и приемами решения совокупности профессиональных задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Эти задачи могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой последовательность действий, которые характеризуют определенные виды технологий педагогической деятельности. Как отмечает В.А. Сластенин, профессионально-педагогическая культура сегодня выходит на технологический уровень, все больше приобретает инструментальный ха-

рактер, не утрачивая при этом гуманистические ценности и духовно-нравственные ориентации [7, 41].

*Личностно-творческий компонент* профессионально-педагогической культуры проявляется в развитой способности человека к творческому распредмечиванию ценностей и технологий профессиональной деятельности. Усвоенные педагогом алгоритмы, приемы и способы нормативной педагогической деятельности включаются в огромное количество нетривиальных ситуаций, решение которых требует постоянного внесения изменений, корректировки и регулирования, что побуждает педагога к постоянному проявлению инновационного стиля педагогического мышления.

Таким образом, можно констатировать, что понятие «профессионально-педагогическая культура» на сегодняшний день достаточно хорошо осмыслено в науке. При этом следует обратить внимание, что термин «профессионально-педагогическая культура педагога (преподавателя)» сам по себе является уязвимым по ряду причин. Во-первых, в нем скрыта тавтология синонимичных слов: педагогическая – педагог (преподаватель). На этом основании предлагается альтернативный термин – *личностно-профессиональная культура*, в котором подчеркивается именно личностная компонента в структуре профессионально значимого феномена.

Во-вторых, как отмечает Н.Л. Шеховская, данный термин может быть истолкован двояко, а именно: как профессиональная педагогическая культура педагога-специалиста, профессионально владеющего методологией, теорией и технологией воспитания, и как две составные части – профессиональная и педагогическая [10]. В последнем случае анализировать этот феномен можно как дихотомию, первая часть определяется как специальнопредметная подготовка, вторая – как владение теорией и практикой воспитания.

Некоторые ученые склонны рассматривать профессионально-педагогическую культуру именно как единство двух равновеликих частей: «педагогическая подготов-

ка» и «глубокие знания по предмету», утверждая необходимость баланса этих двух составляющих в процессе педагогического образования. Отметим, что по отношению к профессионально-педагогической культуре социального педагога данный акцент теряет свой смысл, поскольку профессиональная социально-педагогическая деятельность лишена дидактической компоненты.

Подчеркивая достаточный объем исследований, посвященных профессиональной культуре педагога, укажем, что не все ее аспекты исследованы в достаточной степени, одним из них является эмоциональная культура педагога, хотя все необходимые предпосылки и достаточный опыт научно-теоретической и опытно-экспериментальной работы в этом направлении имеются.

Историографический анализ педагогического наследия показал, что качественно-описательная характеристика различных компонентов эмоциональной культуры педагога присутствовала уже в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и получила дальнейшее развитие в советской педагогике в трудах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.Н. Сорокина-Росинского, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, М.М. Рубинштейна и др. Таким образом, проблема формирования эмоциональной культуры педагога имеет глубокие культурные традиции и содержательную историю, независимо от того, как она оформлялась терминологически.

Эмоциональная культура педагога как целостный феномен и процесс ее развития в системе высшего профессионального образования стали непосредственным предметом научно-педагогических исследований с конца девяностых годов прошлого века (П.Г. Анисимов, О.А. Колядинцева, О.М. Кулеба, Г.А. Ястребова и др.). С этого времени эмоциональная культура начала рассматриваться как важная составляющая профессиональной культуры педагога, как профессионально значимое личностное образование специалиста. Дальнейший научный поиск в области способов развития эмоциональной

культуры педагога обусловлен наращиванием гуманистических тенденций в системе профессионального образования.

В недавнем по времени, но далеком по социокультурным характеристикам прошлом, в эпоху технократизма, эмоциям человека не уделялось должного внимания, поэтому целенаправленная работа по развитию эмоциональной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки не осмысливалась даже на уровне целеполагания и на общетеоретическом уровне. Вследствие чего в повседневной профессионально-педагогической лексике данное понятие встречается крайне редко. Ни современная Педагогическая энциклопедия, ни педагогические и психологические словари не содержат дефиниций понятия «эмоциональная культура педагога». Это обусловлено тем, что понятие еще не получило общепризнанного определения и его содержание окончательно не осознано.

Следует отметить, что в научно-педагогических исследованиях наряду с термином «эмоциональная культура педагога» употребляются и другие термины, в частности: «эмоционально-чувственная культура» [2], «культура чувств учителя» [5], «эмоционально-волевая культура педагога» [1], которые отражают ту же сущность, но расставляют определенные акценты.

Г.А. Ястребова под эмоциональной культурой педагога понимает «целостное личностное образование, представленное богатством эмоционального опыта, владением системой механизмов управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом учащихся, целесообразностью проявления эмоций, стремлением к совершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии» [11, 6].

Исследование О.М. Кулеба посвящено историко-педагогическому аспекту проблемы формирования эмоциональной культуры учителя [6]. Здесь внимание сосредоточено на становлении самой концепции эмоциональной культуры учителя как обобщенного и систематизированного научного знания,

всесторонне отражающего изучаемый педагогический феномен на различных этапах его развития. Аналитический обзор результатов современных философских, культурологических, психолого-педагогических исследований позволяет исследователю сделать вывод о наличии целостной концепции целенаправленного формирования эмоциональной культуры учителя, рассредоточенной в различных жанрах научной литературы.

Саму эмоциональную культуру учителя О.М. Кулеба определяет как «сложное интегральное, системное, динамичное образование личности учителя, определяющее эмоциональную направленность типа, стиля и способов его профессионального поведения и деятельности; включает в себя целый ряд компонентов, основными из которых являются: эмоциональное богатство, тезаурус личности, общая эмоциональная направленность личности, эмпатия, креативность и рефлексия, устойчивость и эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности; показателем сформированности которой выступает профессионально-педагогическая устойчивость» [6, 5].

О.А. Колядинцева исследует специфику формирования культуры чувств учителя в системе повышения квалификации [5]. В данной работе понятие «культура чувств учителя» наполняется следующим содержанием: «целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, которая представлена системой знаний учителя о развитии эмоций, умениями и способами анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки партнерам, развитие которых в целом способствует вербализации эмоций учителем, его эмоциональной открытости и эмоциональной эмпатии» [5, 5].

Соответствующая структурно-функциональная модель культуры эмоций учителя представлена конативным, деятельностно-технологическим и аксиологическим компонентами. Данная модель реализуется в системе повышения квалификации посредством следующих организационно-педагогических

условий, создаваемых андрагогом: личностным влиянием профессионально компетентного андрагога на учителя; организацией процесса информирования учителей по проблеме развития культуры эмоций; инициацией андрагогом субъект-субъектных отношений в группе учителей; учетом основных факторов развития культуры эмоций учителей: адекватной самооценкой учителей, развитой рефлексией учителей, их установкой на самостоятельное поведение в процессе обучения.

Кроме того, в педагогике были попытки рассмотреть феномен эмоциональной культуры педагога как составляющую его коммуникативной культуры, а также в русле конфликтологии. С нашей точки зрения, является неоправданным выделение только «ограничительной» функции эмоциональной культуры педагога по отношению к его эмоциональным проявлениям в общении, поскольку данный феномен по своей сути значительно шире. Очевидно, что эмоциональная культура педагога является относительно самостоятельным личностным образованием, которое может и должно претендовать на дальнейшее научное исследование.

Педагогические исследования, посвященные специфике профессиональной эмоциональной культуры социального педагога, на сегодняшний день отсутствуют. Эмоциональная культура никогда ранее не изучалась в ее социально-педагогическом аспекте, при этом в контексте социально-педагогической деятельности она обретает свои специфические черты.

Специфика эмоциональной культуры социального педагога, детерминированная его профессиональной деятельностью, видится в том, что в данном личностном образовании большая роль отводится альтруистическим переживаниям, развитой способности к эмпатии, которые в своей совокупности обеспечивают способность будущего социального педагога к сопереживанию, состраданию, милосердию, вызывают желание оказать помощь и поддержку человеку, попавшему в трудную жизненную ситуацию. Большое

значение имеет компетентность социального педагога в области нормы и аномалий эмоционального развития школьника, знание эмоциональных аспектов социально-педагогического процесса и деятельности, а также умение эмоционально поддержать воспитанника в трудной жизненной ситуации, конструктивно регулировать собственные эмоциональные состояния и проявления.

В контексте нашего исследования под эмоциональной культурой социального педагога мы понимаем преобразование эмоциональной культуры человека в профессиональной социально-педагогической деятельности. Как интегральное личностное образование эмоциональная культура социального педагога включает в себя следующие содержательно-структурные компоненты:

- богатство и разнообразие эмоциональной сферы личности;
- аксиологический компонент, состоящий в принятии ценности эмоциональных состояний и проявлений другого человека, в ориентированности специалиста на обеспечение эмоционального комфорта воспитанников;
- когнитивный компонент, предполагающий наличие у социального педагога знаний о роли эмоций в жизни и развитии личности, о способах управления своими эмоциями и чувствами, об эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса и деятельности;
- деятельностьно-практический компонент, объективирующий себя в способности к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональной экспрессии человека, умении регулировать собственные эмоциональ-

ные состояния и проявления, устанавливать эмоциональный контакт с детьми, придавать положительный эмоциональный тонус педагогическому общению.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Анисимов П.Г. Воспитание эмоционально-волевой культуры будущего специалиста в условиях высшего профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2005. 23 с.
2. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: Автореф. дис. ...док. пед. наук. М., 2000. 36 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 208 с.
4. Клемантович И.П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования: Дис. ... док. пед. наук. М., 2000. 450 с.
5. Колядинцева О.А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры чувств учителя в системе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 22 с.
6. Кулеба О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего образования: 60–90-е годы XX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 16 с.
7. Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С. 41-42.
8. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 3-15.
9. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М., 2002. 368 с.
10. Шеховская Н.Л. Педагогическая культура: восхождение к личности: Учеб. пособие. Белгород, 2003. 132 с.
11. Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 19 с.

УДК 376.76

*Симора В.А.*  
Тверской государственный университет

## СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТВЕРСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX в.

*V. Simora*  
Tver State University

### THE EMERGENCE OF CHURCH PARISH SCHOOLS IN THE TVER REGION IN LATE 19th CENTURY

**Аннотация.** В статье говорится о становлении церковно-приходской школы на территории Тверской губернии, которое осуществлялось в русле общероссийских тенденций и соответствовало политике государства в области образования как важнейшем факторе сохранения традиционных ценностей и устоев в жизни русского народа. Особое внимание уделяется материальному и кадровому обеспечению школ, отношения к ним общества, организационным механизмам управления, показывается и то, что школа была принята народом. Делается вывод о том, что по своему духовно-нравственному потенциалу церковно-приходским школам России нет равных.

**Ключевые слова:** церковно-приходская школа, образование, становление, духовенство, братство, просвещение, учащиеся.

Церковно-приходская школа играла одну из основных ролей в приобщении подрастающего поколения к церкви и способствовала распространению через детей истинных понятий о догматах и предметах веры, о церкви и богослужении.

Становление церковно-приходских школ Тверской губернии включает период с 1884 по 1894 гг. В это время церковно-приходская школа (ЦПШ) развивалась в условиях недоверия общества, недостатка материальных средств и нравственной поддержки.

В 1882–1883 гг. в правительстве Российской империи обсуждался вопрос о придании православному духовенству решающей роли в деле народного образования. Также было высказано мнение о том, что духовно-нравственное развитие народа, составляющее краеугольный камень всего государственного строя, «не может быть достигнуто без предоставления духовенству преобладающего участия и заведования народными школами» [10, 386].

В итоге к 1884 г. был подготовлен проект правил о церковно-приходских школах [9, 81], который 13 июня 1884 г. был утвержден Александром III. В них говорилось о воспитании народа в духе православного учения, христианской нравственности и желании давать полезные первоначальные знания. Правила подписали Исидор, митрополит Новгородский и Санкт-Петербургский, Савва, архиепископ Тверской и Кашинский, Ионафан, архиепископ Ярославский и Ростовский.

---

© Симора В.А., 2011.

В свою очередь, православное братство святого Александра Невского, учрежденное во Владимире в 1879 г. и имевшее главной целью своей деятельности религиозно-нравственное просвещение народа в духе православной церкви, в 1884 г. составило проект по Тверской епархии. По данному документу ЦПШ, с одной стороны, не мешала бы развитию земской и министерской народной школы, а с другой – будучи в руках духовенства, поднялась бы на более качественный уровень. Данный проект предусматривал открытие в Тверской губернии всего 542 ЦПШ, в том числе 188 – в местожительстве священников и 354 – в разных поселках, в которых не было священников. По мнению авторов проекта, возложение всего преподавания в ЦПШ исключительно на приходских священников едва ли могло привести к полезным результатам [6, 2-3].

По итогам предпринятого Братством исследования выяснилось, что в губернии находилось 228 частных школ, в которых обучалось 2 252 человека. При школах состояло 189 учителей и 39 учительниц, из них 62 духовных лица, 12 мещан, 69 военных, 85 крестьян. При этом не были приняты во внимание дети староверов, которые обучались у своих начетчиков. Решено было поставить эти школы под надзор духовенства, так, чтобы от последнего зависела и сама выдача известным лицам разрешения на учительство, и вообще осуществлялось наблюдение за ходом обучения в этих школах.

Проект основывался на решении воспользоваться выработанным самими крестьянами способом первоначального обучения детей [11, 140-146]. Но при этом следовало упорядочить его, дать требуемую организацию существующим крестьянским школам, привязать их к приходу, к церкви, поставить под ближайший надзор и попечение приходского священника.

После принятия «Правил» был издан указ Тверского епархиального начальства, из которого видно, что ЦПШ в Тверской епархии по отчету за 1883 г. значилось 21, в г. Твери было учреждено православное Братство свя-

того благоверного князя Михаила Ярославича (далее Братство), одной из существенных задач которого стало «учреждение и поддержание ЦПШ» [1, 475-479]. Приняв в свое ведение существовавшие в то время немногочисленные ЦПШ, совет Братства заботился о развитии и укреплении церковно-школьного дела в епархии.

ЦПШ по преимуществу должны были направлять свою деятельность туда, куда грамотность не успела еще проникнуть в форме правильно организованной школы, где не было никаких школ, кроме школ грамоты [1, 125-126].

Мнения общества и печати о религиозно-нравственном просвещении народа в связи с задачей Братства сводилось к тому, что для успеха в деле народного образования необходимо было воспользоваться энергией духовенства, достаточно подготовленного для педагогической деятельности.

«Народ возбужден и жаждет образования, – писал незадолго до появления «Правил о ЦПШ» педагог В.А. Грачев, – но школы, казенные и земские, мало удовлетворяют этой потребности и мало внушают к себе доверие. Народ видит в них оскудение религиозно-нравственного учения, упразднение церковности» [2]. Это объяснялось упадком нравственности, ослаблением семейных устоев, потерей контроля над детьми.

В 1885 г. в некоторых селениях встречаются ходатайства к местным органам правления с просьбами о закрытии в селах земских школ в связи с открытием при церквях ЦПШ.

С самого начала духовенство Тверской епархии показало готовность служить делу народного образования и убеждало прихожан заняться строительством школьных помещений или приспособлением для этих нужд церковных сторожек. Церковные служители проводили занятия в школах в качестве законоучителей и учителей, не получая при этом никакого жалованья.

Местное население со своей стороны осознавало и чувствовало потребность обучения детей грамоте и желало организовать школу

с церковным характером не только там, где никаких школ не существовало, но и там, где существовали земские и министерские школы [12, 603-604].

Несмотря на то что духовенство было знакомо с организацией земских и министерских школ, оно все-таки робко приступало к делу народного образования. Главной причиной этого служило отсутствие в «Правилах о ЦПШ» определенных указаний на материальные средства, обеспечивавших учреждение и дальнейшее развитие ЦПШ. На финансирование со стороны общества, земства и других учреждений не всегда можно было рассчитывать.

Устройство помещений для ЦПШ и содержание этих зданий было делом приходов. Несмотря на видимое сочувствие к образованию своих детей в духе религиозно-нравственном, прихожане многих сел отказывались принять на себя одновременные значительные расходы по устройству школьных зданий. Обязательство по обучению детей в школе легло, главным образом, на священников. Даже некоторые из тех, кто уже устроили в своих селах ЦПШ и занимались в них обучением Закону Божьему, нуждались в квалифицированных помощниках, которых среди населения оказывалось весьма мало, так что в некоторых школах на должности учителей принимались ученики, окончившие курс в земских и министерских школах. Существовала крайняя потребность в школьных принадлежностях и материальной помощи.

Во многих приходах крестьяне, несмотря на оплату содержания земских школ, помогали и ЦПШ – то посредством общественных сборов на них, то посредством установления определенной платы за учение с каждого школьника [13, 682].

Духовенство после зрелого и тщательного обсуждения приступило к открытию ЦПШ, убеждало прихожан, изыскивало местные средства, находило благотворителей среди зажиточных прихожан, жертвовало, наконец, и свои собственные средства на благоустройство школы [13, 680].

Братство Михаила Ярославича помогало школам как денежными средствами, так и учебными пособиями. Что касается земства, то и оно не оставляло ЦПШ без своей поддержки. Так, Новоторжская земская управа, помимо снабжения ЦПШ учебными пособиями, ежегодно выделяла на каждую школу от 50 до 100 руб. [12, 605-607].

При обозрении ЦПШ Тверской епархии видно, что они нередко помещались в приходских домах, духовенство при учреждении школ затрачивало свои средства на приобретение учебников и других школьных принадлежностей.

Сам порядок учреждения школ был следующий: 1) обсуждение священника с крестьянами вопросов об открытии ЦПШ; 2) когда стороны договаривались, священник подавал в совет Братства прошение с изложением всех условий существования школы, с указанием общего количества детей на приходе и, в частности, школьного возраста, расстояния школы от школ других ведомств; 3) если все условия оказывались благоприятными, то совет Братства предоставлял их на утверждение правящего архиерея; 4) после принятия Братством решения об открытии ЦПШ высыпались учебные пособия и классные принадлежности, а также денежное пособие, если такое просилось; 5) священник открывал школу служением молебна в присутствии учеников, их родителей и местных прихожан [4, 48-63].

Что касается финансирования ЦПШ, то крестьяне весьма охотно откликались на призыв духовенства к устройству ЦПШ, составляли приговоры на выделение денежных средств. Но едва наступало время исполнения ими же самими составленных приговоров, большинство крестьян вносило только незначительную часть денежной субсидии, а некоторые по своей бедности лишины были и этой возможности.

Необходимо заметить, что начальным делом создания той или другой школы было совместное открытие ее священником и крестьянами. Иногда школы открывались по личному желанию священника без участия прихожан, которые или не осознавали нуж-

ды в просвещении, или по бедности не могли ничего дать в обеспечение школы [4, 50-60]. Забота об обеспечении таких школ всецело предоставлялась совету Братства и священнику – учредителю школы. Иногда школы открывались при деятельном участии местных землевладельцев.

Постепенно начали открываться в уездных городах отделения епархиального училищного совета. Совет Братства в 1888 г. с разрешения правящего архиерея открыл эти отделения и предоставил некоторые дела на их окончательное решение. Так как на обязанность уездных отделений возлагались не только ближайшее заведование ЦПШ и школами грамоты, но и снабжение их учебниками и книгами для чтения, а также личный осмотр школьных зданий, то совет Братства взял на себя их финансирование.

Желая, чтобы все духовенство епархии приняло участие в деле распространения духовно-нравственного просвещения, совет Братства в 1892 г. учредил постоянные съезды духовенства для обсуждения мер по развитию в народе грамотности и религиозно-нравственного образования [3, 616-629].

Некоторые из благочинных, занятые своими официальными обязанностями, с трудом находили возможность посещать все находившиеся в их округах ЦПШ. Поэтому с 1886 г. совет Братства начинает приглашать на помощь наблюдателям за ЦПШ из духовенства и членов учебной инспекции народных училищ Тверской губернии, которые за свою помощь получали жалованье [8, 641-661]. Это позволяет утверждать, что ЦПШ и народные училища других ведомств тесно взаимодействовали в деле народного образования населения Тверской губернии. В связи с этим в большинстве уездов инспекторы народных училищ принимали под свой контроль и ЦПШ.

На некоторые пробелы в функционировании ЦПШ, как ни странно, указали старообрядцы, жившие в Тверской губернии. Прежде всего, их отталкивали от земских и министерских школ слабость в них церковного элемента и преобладание «новомод-

ных» способов преподавания. В связи с этим они считали, что в ЦПШ «мало учат детей божественному», т. е. Закону Божьему, изучение которого староверы понимали совершенно иначе, чем православные. У них это изучение состояло исключительно в чтении Священного писания и богослужебных книг, в православных же школах дети изучали Закон Божий преимущественно по разным учебникам, весьма редко знакомясь с самими подлинниками [7, 55-58].

Таким образом, на законоучителях и педагогах лежала обязанность внушать щепетильным староверам доверие к школе. Но, конечно, школа и распространяемое ею просвещение являлись далеко не единственными средствами борьбы с расколом. Тверское православное церковное Братство внесло в программу своей деятельности ознакомление с местным расколом и сектантством и поиском мер приобщения населения к православной вере.

Почти во всех ЦПШ было совместное обучение мальчиков и девочек. Только в образцовой школе духовной семинарии обучались одни мальчики, а в трех школах обучались одни девочки – в образцовой при Ржевском училище, Карцевской (Кашинский уезд), Марьинской (Корчевский уезд).

В 1894 г. совету Братства святого благоверного князя Михаила Ярославича исполнилось десять лет. С первого дня открытия Братство делало всё от него зависящее по улучшению школьного дела в Тверской епархии. При зарождении Братства в Тверской епархии с населением около двух миллионов человек насчитывалось только 20 ЦПШ. Они не имели ни официального положения и определенной организации в постановке учебного курса, ни программ и учебных пособий, были совершенно лишены средств к своему существованию и держались единственно энергией духовных лиц, обучавших крестьянских детей. Помещались школы в малоприспособленных помещениях, даже в церковных сторожках.

Постепенно Братство за 10 лет собрало на нужды ЦПШ и школ грамоты 25 071 руб. 42

коп. Таких пожертвований в течение 10 лет поступило в Братство 37 740 руб. Из всех перечисленных источников в течение десятилетней деятельности Братства на содержание ЦПШ израсходовали 64 108 руб. и была оказана помощь высылкой книг и учебных принадлежностей на 17 508 руб.

С 1887 по 1894 г. от сельских и волостных обществ на содержание ЦПШ поступило 15 404 руб., а платы за обучение в течение того же периода – 13 416 руб. [4, 48-50]. Также значительным дополнением к содержанию, получаемому школами из перечисленных источников, были пособия от попечителей. Попечители школ оказывали свою помощь в самых разнообразных видах: одни из них содержали ЦПШ, другие помогали в устройстве школьных помещений, трети снабжали их классной мебелью, учебными пособиями и письменными принадлежностями [5]. Таким образом, ЦПШ субсидировались также и частными лицами, которые способствовали развитию школ духовного ведомства.

Итак, за период 1884–1893 гг. ЦПШ развивалась в условиях недоверия общества, недостатка материальных средств и нравственной поддержки. Однако эти годы, когда практически лишь священники и члены причта учили и обеспечивали становление церковно-школьного дела, стали для православного духовенства годами оценки своих просветительских способностей и умения заниматься делом народного образования.

Финансовая поддержка церковно-школьного дела от казны, ставшая с конца 1894 г. аспектом просветительной политики государства, определила его стабильное развитие в последующий период. Государственные ассигнования, бывшие в предшествовавший период эпизодическими, приобрели характер постоянный и в совокупности с местными средствами позволили провести комплекс мероприятий по созданию системы ЦПШ.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Вторая годовщина Братства св. благоверного князя Михаила Ярославича в г. Твери // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 15 декабря 1886. № 24. Часть неоф. год 10. С. 475-479.
2. Грачев В.А. Об упадке знания церковно-славянской грамоты в русском обществе и в народе // Русь. 1884. № 19. С. 34-48.
3. Десятилетие просветительной деятельности Тверского православного Братства во имя св. благоверного великого князя Михаила Ярославича // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 15 декабря 1894. № 24. Часть неоф. год 18. С. 616-629.
4. Десятилетие просветительной деятельности Тверского Православного Братства во имя св. благоверного великого князя Михаила Ярославича (окончание) // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 15 января 1895. № 2. Часть неоф. год 19. С. 48-63.
5. Извлечение из отчета Братства св. благоверного великого князя Михаила Ярославича об отрадных в жизни Братства событиях в 1894/95 учебном году // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1 февраля 1896. № 3. Часть неоф. год 20. С. 79-90.
6. Инструкция для учреждений и лиц от земства, коим по закону вверено попечение о земских народных училищах Тверского уезда (1888 г.). Тверь, 1889. 10 с.
7. О церковно-приходской школе в связи с взглядом раскольников-старообрядцев на образование // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1 февраля 1894. № 3. Часть неоф. год 18. С. 49-59.
8. Отчет о состоянии церковно-приходских школ Тверской епархии в 1886/87 учебном году // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 15 октября 1887. № 20. Часть неоф. год 11. С. 641-661.
9. Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976. 156 с.
10. Попспеловский Д.В. Русская православная церковь в XX в. М., 1995. 511 с.
11. Проект организации церковно-приходских школ // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1 марта 1884. № 5. Часть неоф. год 8. С. 140-146.
12. Церковно-приходские школы Тверской епархии в 1884/85 учебном году // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 15 сентября 1885. № 18. Часть неоф. год 9. С. 603-615.
13. Церковно-приходские школы Тверской епархии в 1884/85 учебном году (окончание) // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 15 октября 1885. № 20. Часть неоф. год 9. С. 680-682.

УДК 371

**Смородинова М.В.**  
Московский государственный областной университет

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

*M. Smorodinova*  
*Moscow State Regional University*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING STUDENTS'  
SUBJECT COMPETENCE**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности реализации педагогических условий, способствующих формированию предметной компетенции учащихся. Под понятием «педагогические условия» понимается совокупность объективных возможностей, обстоятельств, которые сопровождают образовательный процесс и определенным образом структурированы и направлены на достижение наилучших результатов в поставленной цели. Выделены четыре педагогических условия (создания среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся; интеграция учебной деятельности в различные формы организации образовательного процесса; отбор содержания и технологий обучения в соответствии с уровнем сформированности предметной компетенции учащихся; исследование динамики уровня сформированности предметной компетенции), способствующие формированию предметной компетенции учащихся. Таким образом, реализация выявленных педагогических условий на практике будет способствовать повышению уровня предметной компетенции.

**Ключевые слова:** педагогические условия, компетенция, предметная компетенция, учащиеся, интеграция.

Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности учащегося, она проходит через все образовательные ступени и пронизывает все предметы. Формирование предметной компетенции выступает как основная цель подготовки ученика, постоянно самосовершенствующегося и саморазвивающегося.

Под *предметной компетенцией* понимают способность применения учащимися различных знаний, умений и навыков в области изучаемого предмета и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании.

Соответственно, для формирования предметной компетенции необходимы соответствующие условия, т. е. педагогические условия.

Анализируя научную литературу, мы встречаемся с различными точками зрения в толковании понятия «педагогические условия».

В философии «условия» трактуются как «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, которая с необходимостью

---

© Смородинова М.В., 2011.

порождает что-либо...» [5, 469].

В педагогическом словаре «условия» понимаются как «овладение человеком в процессе обучения действиями, понятиями, формами поведения, выработанными обществом» [4, 154].

Педагогическая трактовка данного понятия представлена также и в работах В.И. Андреева, который утверждает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и приемов, а также организационных форм обучения» [1, 124] для достижения определенных целей.

Другой автор, Н.М. Борытко, под педагогическим условием понимает «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного, сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [2, 181].

Таким образом, проанализировав различные источники, можно говорить о том, что специфической особенностью понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса воспитания и обучения: цели, задачи, содержание, методы, формы, средства.

Под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность объективных возможностей, обстоятельств, которые сопровождают образовательный процесс и которые определенным образом структурированы и направлены на достижение наилучших результатов в поставленной цели.

На эффективность формирования предметной компетенции учащихся будут оказывать влияние следующие педагогические условия.

В качестве первого педагогического условия мы выделяем условия создания среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся:

– личностно ориентированное взаимодействие между учителем и учащимися;

- создание благоприятной психологической атмосферы в классе;
- создание комфортных условий в процессе обучения.

Соблюдение педагогом всех перечисленных выше условий приведет к положительным результатам учащихся в процессе обучения.

Вторым, не менее важным, педагогическим условием является интеграция учебной деятельности в различные формы организации образовательного процесса.

В современной педагогической литературе «интеграция» трактуется как взаимодействие учителя и учащихся в единстве методических форм. В педагогическом словаре дано следующее определение «интерпретации» (от лат. *integer* – целый) – «процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений единства, общих ценностей, оптимизации взаимоотношений» [4, 49]. В школьном коллективе интеграция возникает на том этапе его развития, когда появляются общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения.

В.И. Гинецинский предлагает свое определение «интеграции». Для неё характерно, прежде всего, более глубокое проникновение в сущность явлений и поиски общих закономерностей, широкое использование универсальных методов и средств научного исследования [3]. Следовательно, интеграция в образовательном процессе позволяет выявлять индивидуальные способности учащегося. В данном случае формирование предметной компетенции возможно производить не только в ходе урока литературы и внеклассной работе, но и в других видах учебной деятельности.

Третьим педагогическим условием, способствующим эффективному формированию предметной компетенции, является отбор содержания и технологий обучения в соответствии с уровнем сформированности предметной компетенции учащихся.

Итак, предлагаемый учебный материал должен соответствовать возрастным, психологическим, интеллектуальным, языковым и речевым особенностям учащихся.

И последнее, четвертое, педагогическое условие – исследование динамики уровня сформированности предметной компетенции. Заключается оно в том, что, исследуя данную динамику и опираясь на результаты, руководитель эксперимента, т. е. учитель литературы, формирующий предметную компетенцию учащихся посредством реализации предлагаемого алгоритма, получает возможность управлять учебным процессом, определять и вносить конструктивные и верные корректизы в проводимую им работу.

Выделенные педагогические условия в своем взаимодействии образуют систему и решают общую задачу по формированию предметной компетенции учащихся.

Соответственно, для успешного осуществления процесса формирования предметной компетенции учащихся необходимо, прежде всего, сформировать у них навыки к самостоятельной поисковой деятельности в процессе обучения. Развитие предметной компетен-

ции учащихся предполагает их поддержку в овладении способами самостоятельного приобретения знаний.

Таким образом, реализация выявленных педагогических условий будет способствовать «погружению» учащихся в изучаемый предмет, что обеспечит повышение уровня предметной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. 608 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001. 201 с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992. 149 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М., 2003. 176 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М., 2003. 576 с.

## РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 372.881.161.1

*Боброва С.В.*  
*Московский государственный областной университет*

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

*S. Bobrova*  
*Moscow State Regional University*

#### FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE AT RUSSIAN CLASSES

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению методических приемов формирования коммуникативной компетенции на уроке русского языка. В ней раскрываются особенности современного урока, построенного по коммуникативно-деятельностному типу, подробно рассматривается деятельность учителя до урока и во время организации учебной работы школьников в классе. Описываются технология работы школьников в позиции читателя в процессе восприятия текста; способы формирования лингвистических понятий. В статье представлена разработка урока объяснения материала по теме «Однородные члены предложения», в которой особое внимание уделяется методическим особенностям развития речевых умений школьников.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативно-деятельностный, компетентностный подходы к обучению, учебная деятельность, деятельность лингвиста и деятельность читателя, речевая деятельность, виды речевой деятельности.

Новые стандарты образования предполагают изменение целей обучения русскому языку: на первый план выдвигается задача формирования умений ставить и решать коммуникативные задачи, а также использовать полученные знания и навыки в практической деятельности. Так, под коммуникативной компетентностью школьников понимается «умение ставить и решать коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [6].

---

© Боброва С.В., 2011.

Остановимся на некоторых приемах работы, которые позволяют формировать коммуникативную компетенцию, например, определять цели коммуникации и осмысливать собственное речевое поведение.

Давайте разберемся, чем же отличается современный урок русского языка? Прежде всего, он строится как деятельность [7]. Для учителя – это организация учебной деятельности ученика, а для школьников – это познание предмета (русского языка) и выявление способов этого познания. Это означает, что ученик на уроке строит свою учебную деятельность как исследователь предметной области, т. е. это та работа, которую принято называть «квазилингвистической». Так она называется потому, что деятельность ребенка на уроке только напоминает исследовательскую работу лингвиста [8]. Так как лингвист исследует речь, то дидактическим материалом на уроке является связный текст. В методической науке в связи с этим утвержден текстоцентрический принцип обучения русскому языку.

Школьник анализирует языковые средства и конструкции, использованные авторами, отрывков, выбранных из произведений для передачи того или иного смысла, обобщает полученные данные и формулирует выводы – правила и понятия русского языка.

Рассмотрим подробнее, в чем состоит работа учителя, которая начинается задолго до урока. Чтобы правильно организовать учебную деятельность школьников при формировании, например, понятия об однородных членах предложения, педагогу нужно сначала подобрать учебный материал для школьников, лучше, если это будет законченное произведение или отрывок художественного текста, чтобы можно было понять авторский замысел. Дело в том, что художественный текст для нас – это результат речетворческой деятельности автора, в результате которой он подбирает нужные языковые конструкции для претворения в слово своих мыслей.

Мы знаем, что работа школьника на уроке русского языка совмещает в себе еще и коммуникативную деятельность общения с целью понять друг друга. Когда ученик должен

проявить себя как говорящий, он должен создавать устные и письменные высказывания – грамотно оформлять свои мысли в речи, а в позиции слушающего – понимать услышанный или прочитанный текст, т. е. наиболее точно восстанавливать авторскую мысль [1].

Формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение школьниками структурами коммуникативной деятельности, т. е. всеми видами речевой деятельности (говорения, письма, слушания, чтения), основами культуры речи, навыками использования языка в разных ситуациях общения. Культура речевого поведения участников коммуникации проявляется в умении создавать устные и письменные высказывания разных стилей и в умении оформлять свое понимание авторской мысли. Так, в основе понимания смысла речи лежит восздание слушателем или читателем чувственного представления – картины действительности, о которой вел разговор автор [2].

Итак, зайдем позицию учителя, который готовится к уроку русского языка по теме: «Однородные члены предложения». Подберем текст для анализа, который ученикам предстоит сначала понять, а потом определить, какие языковые средства использовал автор для передачи своего замысла.

Прочитаем текст – отрывок из повести Н.В. Гоголя «Старосветские помещики» и попытаемся понять авторскую мысль:

*Комната Пульхерии Ивановны была вся уставлена сундуками, ящиками, ящичками и сундучками. Множество узелков и мешков с семенами, цветочными, огородными, арбузовыми, висело по стенам. Множество клубков с разноцветною шерстью, лоскутов старинных платьев, шитых за полстолетие, были укладены по углам в сундучках и между сундучками. Пульхерия Ивановна была большая хозяйка и собирала все, хотя иногда сама не знала, на что оно потом употребится.*

Сначала, в позиции читателя, воспринимаем текст на уровне лексической и грамматической семантики [3]. Вступим в коммуникацию с автором и зададим вопрос, что мы, читатели, видим, или что рисует автор.

Если понимание значений слов не вызывает затруднений, то мы сразу стараемся представить описываемую картину: перед нами комната, вся заставленная вещами: сундуками, ящиками, мешками, стены которой также увешаны мешочками и узелками.

Затем мы, читатели, обращаемся к собственному опыту и пытаемся представить эту комнату; задаем себе вопрос, какие ассоциации, чувства и переживания вызывает у нас это описание. Мы понимаем, что перед нами не жилое помещение, а кладовая.

На уровне восприятия замысла текста попробуем выделить цель рассказчика – зачем автор нарисовал эту картину, что он хотел сказать о женском персонаже этой повести. Мы можем предположить, что, по-видимому, героиня не любила расставаться с прошлым, хранила все, что нужно и не нужно, и не пыталась даже определить собственные ценности в жизни.

Прочитаем последнее предложение этого отрывка – в нем автор дает характеристику героине, называет ее большой хозяйкой, но мы, читатели, не спешим согласиться с ним, так как таких собирателей всего, что нужно и не нужно, мы не считаем хозяйственными людьми. Прием задавания вопросов к тексту позволил нам определить цель коммуникативного действия автора высказывания.

Так, мы рассмотрели примерную деятельность читателя и поняли основное содержание отрывка, дальше задача учителя заключается в том, чтобы определить, какую роль в создании этого текста играют языковые средства [4]. Мы понимаем, что для описания этой картины было использовано несколько рядов однородных членов. Автору нужно было показать и множество предметов, находящихся в комнате, и подчеркнуть их назначение – все они нужны для хранения чего-либо, и разнообразие их содержимого.

В позиции учителя, готовящего дидактический материал к уроку, мы можем понять, что подобранный текстовый материал подойдет для изучения синтаксических особенностей однородных членов предложения. Теперь цель педагога заключается в

восстановлении порядка действий по формированию лингвистического понятия. Для этого надо вспомнить определение, которое должно быть сформулировано учениками на этом уроке: однородными называются члены предложения, которые находятся в одинаковых синтаксических отношениях с одним членом предложения, выполняют одну синтаксическую функцию и объединяются друг с другом сочинительной связью. Однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения. Однородные члены предложения – категория синтаксическая.

Затем выделяем основные признаки этого понятия: одинаковые синтаксические отношения, одна синтаксическая функция и сочинительная связь.

Какими доступными детскому восприятию словами можно заменить сложные лингвистические понятия [5]? Так, фраза «одинаковые синтаксические отношения» означает, что от одного слова – члена предложения – можно задать один и тот же вопрос к нескольким словам, например, определениям, выражающим определительные отношения, или дополнениям, выражающим объектные отношения и т. п. Фраза «одна синтаксическая функция» означает, что слова выполняют одинаковую синтаксическую роль в предложении, а «соединительная связь» – подчеркивает, что однородные члены равноправны между собой и выражают или соединительные, или сопоставительно-противительные, или разделительные отношения. Мы выделили те основные моменты, на которые должны будут обратить свое внимание ученики.

Следующим этапом подготовки к уроку становится определение последовательности действий школьников.

1. Из предложенного текста школьники выделяют предикативную основу каждого предложения, так как именно на ее основе автор строит свою действительность, описывает окружающий мир, выражает свое видение, свое отношение к тому, что он захотел передать.

2. Затем выделяются второстепенные члены предложения: группы подлежащего, сказуемого, другие.

3. Получившиеся словосочетания выписываются.

4. Находятся главные и зависимые слова в каждом словосочетании.

5. Записываются вопросы.

6. Действия оформляются графически.

Правильное графическое оформление поможет восьмиклассникам сделать необходимые выводы.

Схематизация становится опорой для обобщения и выведения определения понятия.

Учитель должен понимать, что для осуществления школьниками учебной деятельности необходимо формирование у них целого ряда общедидактических умений. Во-первых, это развитие способности самостоятельно определять цель урока. Это умение тесно связано с умением обозначать, очерчивать предполагаемый результат труда, рисовать тот идеальный продукт, который необходимо получить в ходе работы. Во-вторых, для того чтобы замыслы могли быть осуществлены на деле, необходимо научить школьников подыскивать нужные средства, способы достижения результата, другими словами, понимать, из чего, при помощи чего и как нужно действовать, чтобы достичь цели. В-третьих, если не научить корректировать полученный результат с воображаемым идеальным продуктом, педагог не сможет научить добиваться нужного результата. Описываемая работа требует активизации мышления учеников и способствует появлению интереса к осуществлению познавательной деятельности на уроке.

Как это может выглядеть на уроке?

Рассмотрим пример урока формирования понятия об однородных членах предложения.

**Учитель:** Ребята, прочитайте тему урока: «Однородные члены предложения». Что мы обычно делаем? Давайте проанализируем каждое слово названия и вспомним, что мы уже знаем по этой теме.

**Ученики:** Мы знаем, что такое предложение, что в нем есть главные и второстепенные члены. А если разобрать по составу слово од-

нородный, то мы поймем, что оно состоит из двух корней – один и род, т. е. относящийся к одному и тому же роду, одинаковый.

**Учитель:** Давайте вспомним, что называется предложением и какие члены предложения являются главными.

**Ученики:** Предложение – языковая единица, которая содержит законченную мысль и интонационно оформлена. Главные члены предложения – это подлежащее и сказуемое, второстепенные – дополнение, определение, обстоятельство.

**Учитель:** Теперь мы можем определить цель нашего урока – что мы еще не знаем и что хотим узнать. Предложения мы будем строить в вопросительной форме.

**Ученики:** Мы хотим узнать:

1. Какие члены предложения называются однородными?
2. Какими членами предложения они являются?
3. Как найти однородные члены в предложении?

**Учитель:** Мы определили цель нашей учебной деятельности; скажите, а какое умение мы будем развивать на этом уроке?

**Ученики:** Мы будем учиться находить однородные члены в предложении. Определим способ выявления однородных членов.

**Учитель:** Мы будем работать с отрывком художественного произведения. Какую еще цель мы должны поставить перед собой?

**Ученики:** Мы должны понять замысел автора, выяснить его коммуникативное намерение.

**Учитель:** Прочитаем отрывок из повести Н.В. Гоголя «Старосветские помещики». Найдем главные члены каждого предложения, подчеркнем их:

**Ученики:** Комната Пульхерии Ивановны была вся уставлена сундуками, ящиками, ящицами и сундучочками. Множество узелков и мешков с семенами, цветочными, огородными, арбузовыми, висело по стенам. Множество клубков с разноцветною шерстью, лоскутов старинных платьев, шитых за полстолетие, были укладены по углам в сундучках и между сундучками. Пульхерия Ивановна была боль-

шая хозяйка и собирала все, хотя иногда сама не знала, на что оно потом употребится.

**Учитель:** Постараемся понять, о чем нам хочет сказать автор. Вспомните, какие вопросы мы задаем себе во время вдумчивого чтения?

**Ученики:** Какую картину рисует автор?

– Он рисует комнату Пульхерии Ивановны.

Какие чувства вызывает у нас это описание? – В этой комнате мало места, и нам становится душно, мы скованы в движениях.

Зачем автор нарисовал эту картину, что он хотел сказать о героине этой повести?

– Пульхерия Ивановна хранит старые вещи – живет своим прошлым, не любит простор и свободу.

**Учитель:** Давайте сформулируем основную мысль этого отрывка.

**Ученики:** Описание комнаты старушки помогает нам понять характер героини, ее ограниченность.

**Учитель:** Мы решили одну из намеченных нами задач – коммуникативную, мы постарались понять авторский замысел. Теперь проанализируем те языковые средства, которые использовал Н.В. Гоголь. В каждом предложении выделим второстепенные члены.

**Ученики:** комната (чья?) Пульхерии Ивановны;

комната (какая?) вся;

была уставлена (чем?) сундуками;

была уставлена (чем?) ящиками;

была уставлена (чем?) ящичками;

была уставлена (чем?) сундучочками;

множество (чего?) узелков;

множество (чего?) мешков;

висело (где?) по стенам;

узелков и мешков (с чем?) с семенами;

семенами (какими?) цветочными;

семенами (какими?) огородными;

семенами (какими?) арбузными;

множество (чего?) клубков;

множество (чего?) лоскутков;

клубков (с чем?) с шерстью;

шерстью (какой?) цветной;

лоскутков (чего?) платьев;

платьев (каких?) старинных;

платьев (каких?) шитых за полстолетие;

были укладены (где именно?) в сундучках; были укладены (где именно?) между сундучками;

были укладены (где?) по углам;

Пульхерия Ивановна была хозяйка;

Пульхерия Ивановна собирала;

хозяйка (какая?) большая;

собирала (что?) все;

не знала (когда?) иногда;

употребится (что?) оно;

употребится (когда?) потом;

употребится (зачем?) на что.

**Учитель:** Что вы заметили?

**Ученики:** Среди всех словосочетаний, которые мы выписали, есть такие, в которых от одного и того же слова задается один и тот же вопрос к разным другим словам предложения. Являются все выписанные слова.

**Учитель:** Очень хорошо, что вы это увидели. Давайте выпишем эти словосочетания, но так, как они представлены в предложении, определим, какими членами предложения являются все выписанные слова.

**Ученики:**

От сказуемого *была уставлена* вопрос *чем?* задается к ряду дополнений: *сундуками, ящиками, ящичками и сундучочками*;

В подлежащем, выраженным словосочетанием, от слова *множество* вопрос *чего?* задается к словам: *узелков и мешков*;

От дополнения *семенами* задается вопрос *какими?* к ряду определений: *цветочными, огородными, арбузными*;

В подлежащем другого предложения, выраженным словосочетанием, от слова *множество* задается вопрос *чего?* к словам: *клубков, лоскутков*;

От сказуемого *были укладены* задается вопрос *где именно?* к ряду дополнений, выраженным существительными с предлогами: *в сундучках и между сундучками*;

В составе главных членов последнего предложения выделяется ряд сказуемых: *была хозяйка и собирала*.

**Учитель:** Давайте подведем итоги нашего исследования, что мы заметили?

**Ученики:** Мы заметили, что в предложении есть слова, от которых могут зависеть

несколько других слов предложения, которые выполняют одну и ту же синтаксическую функцию, т. е. являются одним и тем же членом предложения.

**Учитель:** Вы уже знаете, что слова между собой могут быть связаны подчинительной связью управления, согласования и прымкания, когда в словосочетании выделяется главное слово и зависимое, и сочинительной связью, когда отношения между словами равноправные, мы не можем задать вопрос от одного слова к другому. Обратите внимание на ряды слов, выполняющих одинаковую синтаксическую функцию, определите, каков тип отношений между словами.

**Ученики:**

Мы рассмотрели ряды слов: *сундуками, ящиками, ящичками и сундучочками; узелков и мешков; цветочными, огородными, арбузовыми; клубков, лоскутов; в сундучках и между сундучками; была хозяйка и собирала.*

Все слова находятся в равноправных отношениях, между ними ставятся или запятые, или сочинительные союзы.

**Учитель:** Однородные члены предложения могут выражать или соединительные, или сопоставительно-противительные, или разделительные отношения. Какие отношения выражают исследуемые нами слова?

**Ученики:** Все слова выражают соединительные отношения.

**Учитель:** Теперь мы готовы сформулировать определение изучаемого понятия. Какие члены предложения называются однородными?

**Ученики:** Однородными называются такие члены предложения, которые выполняют одинаковую синтаксическую функцию: зависят от одного слова в предложении, отвечают на один и тот же вопрос, между собой связаны сочинительной связью.

**Учитель:** Как вы думаете, почему Н. В. Гоголь использовал для описания комнаты Пульхерии Ивановны ряды однородных членов, связанных между собой соединительной связью?

**Ученики:** Когда мы читаем это описание, у нас возникает ощущение нагромождения разных вещей в одном месте. А то, что в каждом предложении автор употребляет однородные члены, создает впечатление, как будто эта куча вещей становится все больше и больше.

**Учитель:** Молодцы! Давайте подведем итоги урока, чем мы сегодня занимались, достигли ли мы поставленной цели?

**Ученики:** Мы сегодня узнали, какие члены предложения называются однородными, научились выделять их в предложении.

Далее учитель просит учеников вспомнить, что они делали на уроке, как им удалось добиться поставленной цели. На этом этапе работы школьники определяют алгоритм собственных действий, который используют на другом лингвистическом материале. Этот прием рефлексии способствует развитию способности осмысливать собственные речевые действия.

Таким образом, мы рассмотрели несколько приемов работы с текстом, позволяющие учителю сформировать у школьников коммуникативную компетентность на уроке русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Е.С. Тайна текста. Методические рекомендации к Рабочей тетради по развитию речи и мышления школьников 5-6 классов. М., 2011. 160 с.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин, 1986. 86 с.
3. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л., 1978. 176 с.
4. Волков В.В. Введение в психолингвистику. Ужгород, 1994. 104 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934. 352 с.
6. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982. 168 с.
7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. 759 с.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 432 с.

УДК 378:519.2

*Дворяtkина С.Н.  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*

**ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ  
ПО ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И СТАТИСТИКЕ КАК СРЕДСТВО  
УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ МЫСЛITЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*S. Dvoryatkina  
Yelets State University after I.A. Bunin*

**THE SYSTEM OF PROBLEM-SOLVING TASKS IN THE THEORY  
OF PROBABILITY AND STATISTICS AS A TOOL TO DEVELOP  
STUDENTS' MENTAL ACTIVITY**

**Аннотация.** В статье представлен опыт разработки и внедрения в учебный процесс интерактивной обучающей системы задач, являющейся эффективным инструментом обучения теории вероятностей и статистике и средством развития мыслительной деятельности студентов как инженерных, так и гуманитарных направлений подготовки. Интерактивная обучающая система содержит расширяемый банк учебно-познавательных и исследовательских задач, представленный в виде классификационной матрицы с учётом градации сложности и глубины проблемности. Подобная классификация позволяет осуществлять контроль и управлять глубиной установления междисциплинарных, межцикловых и межпонятийных связей в частности и интегративными мыслительными процессами в целом.

**Ключевые слова:** профессиональное математическое образование, развитие мыслительной деятельности, интерактивная обучающая система задач, учебно-познавательные задачи.

**Abstract.** The paper presents the experience of designing and introducing into learning process the interactive system of problem-solving tasks, which is an effective tool for teaching the theory of probability and statistics, and a means of developing mental activity of students in engineering and humanities training. The interactive learning system includes an expandable bank of teaching, educational and research objectives presented in the form of a classification matrix based on gradation of problem complexity and depth. Such classification allows of monitoring and controlling the whole thinking process and establishing cross-disciplinary, inter-cycle and integrative conceptual relations in particular.

**Key words:** professional mathematics education, the development of mental activity, interactive system of problem-solving tasks, educational and cognitive tasks.

В настоящее время стратегическими ориентирами в сфере образовательной политики являются гуманизация и гуманитаризация образования, обращенные к проблемам обучающихся, направленные на формирование стремления совершенствования студентов в социокультурном плане и решение жизненно важных для человека проблем. Особенностью современной парадигмы образования является развитие познавательных, интеллектуальных и профессиональных способностей, мыслительной деятельности обучаемых в целом. Таким образом, на первый план выходит развивающая функция обучения. В этой связи возникает проблема поиска путей, методов и средств активизации психических процессов и познавательной деятельности обучаемых. Особенно остро ставятся вопросы контролируемого развития мышления. Говоря о развитии мыслительной деятельности студентов, мы имеем в виду ее роль в формировании всесторонне развитой личности будущего специалиста. В рамках модернизации современного высшего образования проблема управления развитием мышления становится одной из фундаментальных и актуальных.

Задача есть универсальное средство организации мыслительной деятельности обучающихся, посредством которой может конструироваться «контекст познания» как условие актуализации действий и операций познавательного и преобразовательного характера и полноценной реализации процесса усвоения продуктов духовной культуры. При этом организация мыслительной деятельности студентов несет в себе четко выраженную функцию управления ею. Следовательно, задача выступает одновременно и как средство конструирования содержания образования, и как средство формирования мыслительной деятельности, и как средство управления процессом ее формирования.

Генезисом понятий «задача», «учебная задача», «познавательная задача», вопросами их анализа, классификации занимались психология, педагогика, методология науки, выявляя особенности и устанавливая свои акценты. Однако диапазон того, что мы называем задачей в профессиональной деятельности, много шире известных определений, моделей, а граница между понятиями «задача» и «проблемная ситуация» вовсе размыта.

В трактовке понятия «задача» выделяются два подхода. Первый состоит в том, что задача есть субъективное отражение внешней ситуации, в которой развертывается целенаправленная деятельность субъекта. Задача рассматривается как проблемная ситуация, в которой участвует субъект (Г.А. Балл, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.В. Краевский, В.И. Крупич, Я.А. Пономарев, В.В. Сериков, К.А. Славская). Второй подход состоит в том, что задача трактуется как «ситуация внешней деятельности», которая может быть описана и проанализирована в отрыве от субъекта, осуществляющего деятельность (А.В. Брушлинский, А.М. Матушкин, Л.М. Фридман и др.), то есть как сложная система, не требующая для своей характеристики субъекта действия.

Мы будем придерживаться первого подхода, в связи с чем устанавливаем взаимосвязь между развитием мыслительной деятельности студента и процессом решения

задач. Проблемная ситуация является детерминантой мышления. Таким образом, задача выступает в качестве объекта мыслительной деятельности, содержащего требование некоторого практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, позволяющих открыть связи между известными и неизвестными ее элементами [1]. Она направлена на преобразование субъекта учебно-познавательной и исследовательской деятельности, усвоение определенных компонентов содержания образования – системы ключевых понятий, способов действий и операций, схем внешнего выражения и использования знаний, механизмов их организации.

Приоритетная роль в совершенствовании и развитии мышления, в частности математического, отводится, на наш взгляд, теории вероятностей, представляющей содержательную интеграцию в рамках понятийной, мировоззренческой, деятельностной и концептуальной форм. Теория вероятностей выступает в качестве философии математической науки, поэтому ее знания формируют у студентов единую научную картину мира и новый качественный уровень математического мышления. Именно язык распределений вероятностей выражает основу нового мировоззрения, современного способа мышления. Овладеть вероятностным стилем мышления – значит научиться мыслить на языке распределений. Поэтому развитие вероятностного стиля мышления [2] наряду с формированием профессиональных умений и навыков является одной из основных задач высшего образования при подготовке к практической деятельности по многим направлениям и специальностям. В рамках нашего исследования мы решаем проблему управляемого развития мышления студентов гуманитарных и технических специальностей, опираясь на взаимообогащающий синтез результатов естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, рационального научного познания и культурного контекста, обеспечивая гармоничное раскрытие интеллектуального и творческого потенциала лич-

ности, формирование вероятностного стиля мышления.

В ходе теоретического анализа и многолетних экспериментальных исследований было доказано, что применение на практических занятиях и при организации самостоятельной работы интерактивной обучающей системы (ИОС) задач в процессе обучения теории вероятностей и математической статистике (ТВиМС) на основе информационных и коммуникационных технологий позволяет активизировать мыслительную деятельность студентов инженерных и гуманитарных направлений подготовки. Обучающая система, используя оперативные методы контроля и гибкого управления учебно-познавательной деятельностью, повышает эффективность самостоятельной работы студентов, обеспечивает развитие мыслительных механизмов, эволюцию знаний, умений от простого восприятия и овладения первичными навыками до формирования системы фундаментальных знаний и осознания междисциплинарных структурно-содержательных связей. Кроме того, система устанавливает возможность решения качественно нового уровня задач по сложности и проблемности.

ИОС задач включает блоки: контроля доступа студентов; интерактивный информационно-инструктивный; накопительный банк информации по пользователям; интерфейс с Internet; интерфейс с администраторами; графической визуализации успешности деятельности пользователей; диагностического материала; анализа и учебно-информационного материала. Блок учебно-информационного материала содержит расширяемый банк учебно-познавательных задач по ТВиМС. Через процесс решения задач происходит анализ, контроль и управление мыслительной деятельностью обучаемых и направление их дальнейшего развития. Разработанный банк задач учитывает индивидуальные особенности обучаемых, удовлетворяет личностные образовательные запросы, ориентирован на требуемую глубину изложения материала и на различные специальности и программы смежных курс-

сов. Рассмотрим подробнее содержательную структуру банка задач.

В системе заложен принцип предоставления материала с нарастанием междисциплинарных связей и плавным переходом формулировок заданий из естественнонаучного профиля в гуманитарный без изменения сложности вычислительной части для студентов инженерных специальностей. Для студентов-гуманитариев предусмотрен обратный переход от заданий гуманитарного содержания в естественнонаучную образовательную область. Такая организация позволяет студентам гуманитарных и технических специальностей охватить междисциплинарные связи как по горизонтали, так и по вертикали, не ограничивая познания рамками узкоспециализированной области, что способствует поэтапному расширению и углублению личностных и профессиональных качеств будущего специалиста.

Банк учебно-познавательных и исследовательских задач разработан с учетом психолого-педагогической категории – трудность, – представляющей собой совокупность многих субъективных факторов, зависящих от особенностей личности (новизны материала, интеллектуальных возможностей учащегося, его потребностей и интересов, опыта решения задач, уровня владения интеллектуальными и практическими умениями) [3]. Основными компонентами трудности задачи как объекта являются степень проблемности и сложность. Задачный материал представлен с учётом градации сложности (по вертикали) и глубины проблемности (по горизонтали).

Согласно системному подходу в процессе изучения сложных объектов, к каковым относятся учебно-познавательные задачи, устанавливается их структура. Внутренняя структура задачи определяет ориентировочную основу способа решения – сложность. Внешнее строение задачи, то есть ее информационная структура, определяет степень проблемности задачи. Все компоненты в этой системе взаимосвязаны и дополняют друг друга [3].

Итак, банк учебно-познавательных и исследовательских задач представлен в виде классификационной матрицы, в которой по горизонтали выделяем следующие уровни: модульный, предметный, межпредметный, междисциплинарный, конверсионно-радиантный (рис. 1).

Блок учебно-информационного материала		уровни усвоения учебного материала											
естественнонаучный разделы				социо-гуманитарный разделы									
уровень практической самореализации				уровень практической самореализации									
общепрофессиональный уровень		общепрофессиональный уровень											
вузовских базовых фундаментальных вероятностно-статистических знаний		вузовских базовых фундаментальных вероятностно-статистических знаний											
модульный	вероятностный	базовые	школьные	математические	знания	межпредметные	междисциплинарные	конверсионно-	радиантный				
предметный	межпредметный	базовые	школьные	математические	знания	межпредметные	междисциплинарные	конверсионно-	радиантный				

Рис. 1. Блок учебно-информационного материала интерактивной обучающей системы задач в виде классификационной матрицы

Сопроводим краткой аннотацией перечисленные выше уровни [4].

1 уровень – *модульный*. Система задач данного уровня требует от студента знания понятий, алгоритмов, способов действий, принадлежащих одному разделу (модулю) дисциплины. При формировании системы задач и примеров учитываются наиболее типичные ситуации изучаемой темы. Задачи характеризуются одной и той же структурой решения, но внешне отличны по предметно-

му содержанию. Данная система направлена на овладение изучаемым разделом и на формирование у студентов механизма аналитико-синтетической деятельности.

2 уровень – *предметный*. Система задач данного уровня направлена на овладение понятийным и операционным аппаратом изучаемой дисциплины в целом. Внутрипредметные методы и алгоритмы обеспечивают деятельность студентов, ограниченную рамками изучаемой дисциплины. Задачи данного уровня формируют способность к осуществлению поиска различных вариантов решений, возможность переключаться от одного способа решения на другой, т. е. гибкость, глубину мышления.

3 уровень – *межпредметный*. При решении задач данного уровня студенты воспринимают математические дисциплины не как изолированные области знания, а как разные грани одного и того же изучаемого объекта, т. е. исследуются и изучаются в различных системах, структурах, и рассматриваемым явлениям и процессам дается многогранная интерпретация. Совокупность задач межпредметного уровня формирует умение анализировать и оценивать «взаимопроникающие» процессы. Задачи носят творческий, исследовательский характер и ориентированы на активизацию механизмов комбинирования знаний и оценивания мыслительной деятельности. В конечном итоге можно говорить о формировании интеллектуальных способностей более высокого уровня с качественным изменением структуры математического мышления. Тем самым на данном этапе уже задается вектор творческого поиска.

4 уровень – *междисциплинарный*. Система задач и примеров данного уровня предполагает поиск новых знаний, способов, умений, методов исследования в смежных учебных дисциплинах; наблюдается четкая интеграция математических и специальных дисциплин. Задания стимулируют студентов к активному использованию горизонтальных связей для возможности создания и исследования математических моделей реальных

явлений. На данном этапе формируются способности продуцирования отдаленных ассоциаций и нестандартных решений. Названный уровень является индикатором профессиональной готовности студентов.

5 уровень – конверсионно-радиантный. Для выбора и обоснования решений задач этого класса студенты используют весь арсенал методов современной науки. На данном уровне естественнонаучный компонент знания резонирует с гуманитарным при условии согласованного воздействия на студентов содержательной и процессуальной составляющих системы обучения. Происходит формирование механизма прогнозирования, влияющего на финальную способность студентов усваивать вероятностные структуры реальной среды, которая заключается в оптимизации результатов действий, влияющих на достижение целей, активно воздействуя и используя их, увеличивая тем самым шансы достижения результата.

По вертикали выделяем уровни усвоения учебного вероятностно-статистического материала: базовых школьных вероятностно-статистических знаний (пропедевтика); вузовских базовых фундаментальных вероятностно-статистических знаний; уровень общепрофессиональной подготовки (умение применять вероятностно-статистические знания в приложении к сфере профессиональных дисциплин); уровень практической самореализации (личностное и профессиональное самосознание, самооценка и саморазвитие).

Приведем примеры задач **модульного уровня**, когда в информационной структуре задачи АСРВ неизвестен один компонент, например, В – требование задачи.

**Задача 1.** Проводилось исследование успешности обучения среди студентов старших курсов. В репрезентативной выборке представлено 30 % женатых студентов, 70 % холостяков. Психологами установлено, что для мужчин успешность обучения не зависит от его семейного положения. Найти вероятность того, что любой выбранный студент будет успешным в учебе.

**Задача 2.** При проведении тестовых испытаний повышенным напряжением питания со склада было взято 25 % телевизоров фирмы «Panasonic» и 75 % телевизоров фирмы «Sony». Испытания показали, что вероятность выхода из строя любого телевизора не зависит от фирмы производителя. Найти вероятность того, что любой выбранный телевизор успешно выдержит испытание.

Следующая группа задач относится к **междисциплинарному уровню**, т. е. в информационной структуре неизвестны три компонента: неполные искомые данные (А), для нахождения которых необходимы знания из других областей знания (С) – базис решения; требование задачи (В).

**Задача 3.** В эксперименте для установления востребованности услуг семейного психолога-консультанта приняли участие 65 % супружеских пар и 35 % свободных от семейных отношений граждан. Известно, что основными мотивами семейных конфликтов являются: проблемы межличностных отношений в семье; проблемы в воспитании детей и конфликты между родственниками. При наличии хотя бы одной из причин респондентам рекомендуется помочь семейного психолога.

1. Найти вероятность того, что любому выбранному респонденту (семейному или нет) не понадобится помочь психолога-консультанта.

2. Респондент не обратился к помощи психолога. К какой группе населения скорее всего он относился?

**Задача 4.** При проведении тестовых испытаний повышенным напряжением питания со склада было взято 25 % телевизоров фирмы «Panasonic» и 75 % телевизоров фирмы «Sony». Испытания показали, что вероятность поломки любого телевизора может наступить в результате выхода из строя импульсного модуля, либо в результате выхода из строя высоковольтного трансформатора питания ламп подсветки ЖК-матрицы, либо в результате поломки видеопроцессора для телевизоров обеих фирм. При выходе из строя хотя бы одного узла из трех телевизор не прошел испытание.

1. Найти вероятность того, что любой выбранный телевизор успешно выдержит испытание.

2. Телевизор выдержал испытание. Определить, какой фирмы вероятнее всего был этот телевизор.

Однако указанные пары задач отличаются не только уровнем проблемности, но и уровнем сложности. Для выявления внутренней структуры задачи (установления уровня сложности) построим ориентированный граф поиска логической структуры решения с помощью восходящего анализа. Для каждой вершины графа определено то или иное отношение, установленное между условием и требованием задачи.

Итак, на основе выполненного анализа первой пары задач их сложность определяется по формуле:  $S=m+n+l=5$ , где  $m=3$  (неизвестные элементы внутренней структуры),  $n=1$  (число явных связей между элементами структуры),  $l=1$  (число типов связей – явная связь «быть суммой»). Кружками на графике выделены те вершины (неизвестные элементы внутренней структуры), в которых выполняется основное отношение «быть суммой». Следовательно, анализируемая пара

задач относится к **фундаментальному уровню** (рис. 2-а).

Для второй пары задач сложность:  $S=8$ , где  $m=5$ ,  $n=1$ ,  $l=2$  (два типа связи: явные и неявные), следовательно, имеем размещение на **общепрофессиональном уровне** (рис. 2-б).

Разработанная автором обучающая система учебно-познавательных задач по ТВиМС для обучающихся в рамках различных вариантов интеграции содержания математического и технического (или гуманитарного) образования позволила реализовать принцип развивающего обучения, осуществить не только контроль качества усвоения учебного материала, но и оперативную диагностику уровня сформированности вероятностного стиля мышления, прогнозировать динамику его изменения, предсказывать тенденции развития при дальнейшем обучении студентов. Предложенная педагогическая технология обучения помогает специалисту любой профессиональной области быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, критически и креативно мыслить, целостно видеть возникающие проблемы и находить их решения, грамотно работать с информацией, самостоятельно развивать свой интеллект.

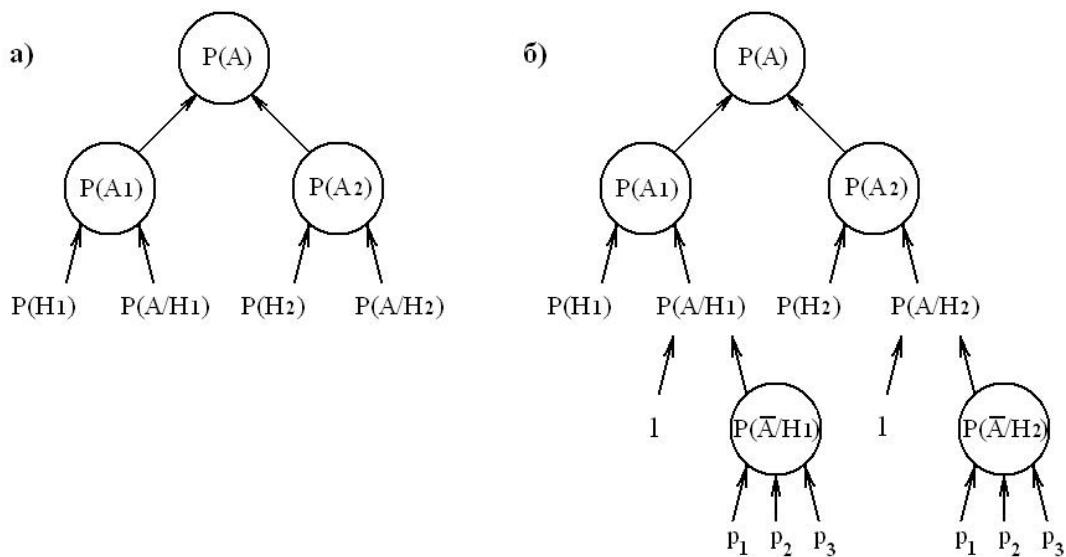


Рис. 2. Ориентированный граф поиска логической структуры решения задач 1, 2 (а) и 3, 4 (б)

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976. 314 с.
2. Дворяtkина С.Н. Вероятностное мышление и его роль в учебной деятельности студентов // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2010. №3. С. 16-22.
3. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. М., 1995. 210 с.
4. Кузовлев В.П., Дворяtkина С.Н. Технология градационного развития личности в процессе обучения студентов инженерных и гуманитарных специальностей теории вероятностей и математической статистике // Психология образования в поликультурном пространстве. 2011. № 2. С. 103-112.

УДК 378.14:51

**Забелина С.Б.**

*Московский государственный областной университет*

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*S. Zabelina*  
*Moscow State Regional University*

**TECHNOLOGY OF FORMING MASTERS OF EDUCATION RESEARCH  
COMPETENCE BY APPLYING COMPETENCY APPROACH**

**Аннотация.** В статье поднимается проблема выработки путей и методов формирования исследовательских компетенций у студентов, обучающихся на ступени магистратуры. Автор предлагает усовершенствовать традиционный инструментарий образовательного процесса в высшей школе в русле компетентностного подхода. В работе представлен комплекс разноуровневых исследовательских проектов имитационного, преобразующего и инновационного характера. Описывается технология их выполнения, выделяются этапы интеллектуальной деятельности.

**Ключевые слова:** компетентностная модель обучения, исследовательская компетентность, инновационные модели обучения, комплексная технология, комплекс исследовательских проектов.

Заложенный во ФГОС третьего поколения подход к высшему образованию отличается от традиционного для отечественной вузовской педагогики подхода, ориентированного на сообщение обучающемуся комплекса фундаментальных теоретических знаний. Привычный инструментарий образовательного процесса включает в себя лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы, самостоятельную работу студента, практики, квалификационные работы, преимущественно направленные на усвоение и закрепление знаний, приобретенных в результате изучения конкретных учебных курсов. Поэтому приоритет

**Abstract.** The article raises the problem of working out the ways and methods to develop research competence in graduate students. The author suggests that traditional training methods at higher educational establishments should be improved on the basis of competency approach. The paper presents a complex of mixed-level research projects of imitative, transformative and innovative types, the techniques of their carrying out being described.

**Key words:** competency training model, research competence, innovative models of training, complex technology, a complex of research projects.

отдается таким процедурам оценивания теоретических знаний, как зачет и экзамен, которые завершают блок семинарских занятий или курс лекций. Временем проверены надежность и полезность этих форм обучения и контроля, но их нельзя признать вполне достаточными как для формирования у студента заявленных во ФГОС компетенций, так и для проверки успешности освоения студентом образовательной программы, реализующей компетентностную модель обучения. Пункт 7.3. ФГОС определяет, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий <...> в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [6].

Таким образом, актуальной становится задача выработать образовательные технологии (пути и способы выработки компетенций) и методы оценки степени их сформированности (соответствующие оценочные средства) [1]. Оптимальный путь формирования образовательных технологий и систем оценки качества подготовки студентов при реализации компетентностного подхода в образовании нам видится в сочетании традиционных подходов и средств, выработанных в истории отечественной высшей школы, и инновационных подходов, опирающихся на экспериментальные методики ведущих отечественных педагогов и современный зарубежный опыт. Постепенно традиционные средства обучения и контроля следует совершенствовать в русле компетентностного подхода, а инновационные средства – адаптировать для широкого применения в российской вузовской практике [5]. Инновационные технологии обучения ориентированы не на знаниевый, а на деятельностный подход и направлены на воспитание творческой активности и инициативы студентов. Анализ дидактической литературы показал, что наибольшее распространение в современной высшей школе имеют такие инновационные технологические модели обучения, как контекстное обучение, имитационное

обучение, проблемное обучение, проектное обучение, модульное обучение, дистанционное обучение. Проанализировав структуру, содержание и формы инновационных технологических моделей, мы пришли к выводу о том, что каждая модель развивает какой-либо элемент системы учебного процесса, уделяя особенное внимание или методическому инструментарию (имитационное обучение), или практической его части (контекстное обучение), или характеру деятельности студента и преподавателя (проблемное обучение), или способу организации содержания учебного материала (модульное обучение), или способу усвоения содержания дисциплин (проектное обучение), или использованию информационных средств (дистанционное обучение). Любая из рассмотренных инновационных технологических моделей изменяет, развивает, раскрывает неиспользованный потенциал традиционного вузовского учебного процесса в русле компетентностного подхода. Поэтому для формирования исследовательской компетентности магистрантов мы считаем целесообразным построение комплексной технологии с использованием различных моделей как традиционных, так и инновационных на основе знания их потенциальных возможностей и «сильных сторон». В рамках комплексной технологической модели процесс формирования исследовательской компетентности магистрантов становится прогнозируемым, максимально приближенным к запланированным результатам. Традиционные образовательные формы занятий в условиях комплексной технологии претерпевают качественные изменения. Так, приоритет информационной функции лекции смещается к ориентирующей или концептуально-интерпретирующей ее функции (функция обзора и анализа широкого спектра мнений и школ, представленных в данной области науки). Лекционный курс тогда рекомендуется выстраивать по следующей схеме:

- 1) определение структуры и задач конкретной научной дисциплины;
- 2) сообщение студенту базовых терминов, теоретических понятий данной дисциплины,

показ принципа их работы при анализе эмпирического материала;

3) освещение сходств и различий в трактовке базовых понятий разными научными школами при принципиальном отказе от выделения «единственно верной» позиции;

4) обсуждение альтернативных научных школ и концепций, опирающихся на принципиально иные системы понятий; анализ недостатков и преимуществ этих систем;

5) обсуждение наиболее сложных или дискуссионных проблем данной области знания;

6) побуждение студентов к дальнейшему расширению информационного поля, к соотнесению новой информации с имеющимися знаниями, к выработке личностной позиции.

Лекционный курс, выстроенный подобным образом, по нашему убеждению, способствует привитию студенту понимания того, что истина вариативна. При этом индивидуальные концепции, в том числе и созданные самим студентом, имеют право на существование, но только после освоения информации, уже накопленной научным сообществом, и ее аргументированной критики. Для лектора функция прямой передачи информации должна трансформироваться в функцию организации учебно-исследовательской работы студента по освоению данного учебного курса. При прочтении лекционного курса мы особое внимание обращаем на структурирование учебного материала и логику его изложения. Обучение на лекциях ведется в духе соответствия научному мышлению, в ходе которого «наука представлена как исследование»: метод обучения – исследование – становится его содержанием. Особое внимание уделяется той части лекции, когда преподаватель делится опытом научного исследования.

Семинары, по нашему мнению, следует выстраивать по контекстному типу, реализуя принцип сокровчества студентов и преподавателей. Весомая часть семинарских занятий должна проводиться в рамках имитационного моделирования образовательных ситуаций. В имитационных условиях профес-

сионально-деятельностная игра становится средством моделирования исследовательской деятельности, средством имитации социально-психологического взаимодействия обучающихся. Работу с имитационными моделями образовательных ситуаций в форме профессионально-деятельностной игры мы рассматриваем как совокупность технологически связанных между собой исследовательских действий:

– формулирование преподавателем проблемы и осознание студентами возникшей ситуации;

– выявление объекта изучения и создание необходимой исследовательской среды;

– конкретизация исследовательского задания в форме, обеспечивающей возможность личного решения задачи каждым студентом;

– личное решение каждым студентом исследовательской ситуации и тьюторская позиция преподавателя в процессе осуществления студентом решения;

– демонстрация образовательного продукта (идея, гипотеза, схема, определение, доказательство, метод и пр.);

– конкурс образовательных продуктов в процессе обсуждения;

– фиксация и переопределение полученной образовательной продукции на качественно высшем уровне;

– сопоставление созданных студентами образовательных продуктов с известными аналогами, выявление множества точек зрения;

– рефлексия индивидуальная и коллективная.

В процессе их проведения студенты обретают опыт использования способов исследовательской деятельности как средства решения разных типов профессиональных задач, регуляции коллективной и индивидуальной исследовательской деятельности, а также опыт осуществления анализа ее хода и результатов. Посредством профессионально-деятельностной игры мы проектируем и фиксируем схемы действий, которые студенты могли бы самостоятельно переносить в новые условия деятельности.

Преимущество ФГОС ВПО третьего поколения перед предыдущими вариантами стандартов образования заключается в представлении вузам большей самостоятельности в разработке вариативных рабочих учебных программ дисциплин как общенаучного, так и профессионального циклов, отражающих отраслевые и региональные особенности. Вариативная учебная программа дисциплин (модулей) и комплекс сопутствующих исследовательских проектов предлагаются нами в качестве универсального средства формирования исследовательской компетентности магистрантов. Нами были разработаны и проходят апробацию на ступени магистратуры вариативные учебные программы по дисциплинам «Методы научного познания в изучении понятий и фактов элементарной математики с точки зрения высшей математики», «Практикум по решению математических задач повышенной сложности», «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся в области математики и ее приложений» и комплексы сопутствующих исследовательских проектов.

Созданный комплекс исследовательских проектов состоит из учебно-исследовательского (имитационный), научно-исследовательского (преобразующий) и инновационного научно-исследовательского проектов. Каждый исследовательский проект имеет свою цель, содержание, методы реализации и предполагает наличие активных субъектов педагогического процесса в лице обучающего и обучающегося. Учебно-исследовательский проект носит имитационный характер и реализуется внутри одной дисциплины индивидуально или коллективно. Целью учебно-исследовательского проекта является усвоение студентом исследовательского метода, формирование его научно-исследовательского мышления, психологической устойчивости, развитие его внутренней мотивации к творчеству. Учебно-профессиональная задача проектирования перед магистрантом ставится преподавателем. Помимо этого проект содержит систему следующих друг за другом исследовательских заданий, выполнение ко-

торых поможет студенту мобилизовать свои ресурсы для выполнения исследовательской деятельности. Система исследовательских заданий внутри имитационного учебно-исследовательского проекта – это путь обучения технологии научно-исследовательской деятельности, а следовательно, и путь формирования компонентов исследовательской компетентности. Последовательное выполнение исследовательских заданий в ходе реализации учебно-исследовательского проекта придает процессу характер алгоритма. В этом мы усматриваем зерно усвоения студентами технологических знаний по ведению исследовательского поиска. Изучение работ Л.Н. Ланды, С.И. Шапиро, посвященных исследованию алгоритмов в учебном процессе, привело нас к выводу о том, что алгоритм, представляя собой технологическую информацию, одновременно служит средством ее обработки, а значит, способен инициировать интеллектуальную и методологическую рефлексию. Алгоритм из средств управления деятельностью студентов постепенно становится средством управления мышлением, а значит, средством самоуправления. Все усложняющиеся алгоритмы ведут к плотнению информационных потоков, их рациональному структурированию и, как следствие, к генерированию технологически оформленных идей. Выполняя систему алгоритмизированных заданий, магистрант осознает смысловую организационную структуру алгоритма, что служит естественным переходом на более высокий уровень – уровень осознания стратегии технологических действий и логики научного творчества. Алгоритмизированной является последовательность исследовательских действий, а не само содержание задания. Концентрируясь на операциональной составляющей исследовательских действий, магистрант постигает логику движения мысли к поставленной цели. Осознавая через данные алгоритмы логику исследовательского процесса, магистрант самостоятельно переходит к созданию для себя своих алгоритмов и технологических цепочек, сначала – по аналогии с предложенными, а затем – и

с проявлением творчества, когда приступает к реализации исследовательских проектов другого уровня – преобразующих проектов. Теперь алгоритмы технологических цепочек начинают осознаваться магистрантами как инструмент самоорганизации вне тесной связи с конкретным исследовательским заданием. В результате магистранты приобретают ценное технологическое знание, которое позволит им выполнять исследовательские проекты различного характера.

В качестве примера рассмотрим поэтапную работу магистрантов над учебно-исследовательским проектом «Сравнение подходов к определению числа». Постановка проблемы началась со знакомства магистрантов с методологией, принципами организации и средствами проведения математического исследования, критериями отбора информации и правилами работы с ней, формами и правилами отчетной документации. В ходе прочтения проблемной лекции «Изучение понятия числа» выявился круг проблем, интересующих студентов. Каждому студенту была предоставлена возможность отобрать наиболее интересные идеи, попробовав выступить в роли критика, т. е. сменить смысловую позицию, а затем и прокомментировать свой выбор. Актуальной темой для магистрантов оказалась проблема множественности подходов в определении целого, рационального, действительного, комплексного чисел, установления их эквивалентности. Организационно-плановый этап был посвящен планированию исследовательской работы, определению источников информации, выдвижению гипотез, прогнозированию результатов. Обоснование выбора источников информации и выдвижение гипотез позволило студентам проанализировать собственные действия, осознать ценность и необходимость проведения исследования. На информационном этапе магистрантами осуществлялись сбор, анализ и обобщение информации. На данном этапе преподавателем использовался метод интерактивной лекции, позволяющей в короткий срок воспринимать необходимый для дальнейшей работы мате-

риал, критически осмысливать получаемую информацию, превращая ее в знания. Интерактивная лекция способствовала выявлению круга задач, которые необходимо решить магистрантам в ходе собственного исследования, и определению необходимого им объема знаний. Технологический этап посвящен непосредственно исследованию и проведению качественного анализа фактического материала. На этом этапе активно использовался метод портфолио, дающий студентам возможность самоопределиться в выборе необходимых документов, фиксирующих этапы решения сформулированных в исследовании задач. Метод портфолио позволил не только зафиксировать совершенные действия, но и проанализировать эффективность средств собственного мышления для достижения результата, а также эффективность выполненных на данный момент исследовательских действий. Портфолио магистранта содержал в себе документы, подтверждающие работу по определению проблемы, набора необходимых исследовательских действий, документы, фиксирующие совершенные действия и описывающие новые условия (составление перечня проработанной литературы и других источников информации), рецензии, отзывы, рекомендации, документы, раскрывающие обоснование своей деятельности (эссе, статья). На заключительном этапе производились презентация учебно-исследовательских проектов, конкурс работ в процессе их обсуждения, выявлялось многообразие точек зрения, сопоставлялись созданные студентами образовательные продукты внутри проекта с известными аналогами.

Научно-исследовательский проект носит преобразующий характер и реализуется индивидуально. Целью научно-исследовательского проекта является адаптация к деятельности в реальных условиях, становление профессиональной мотивации. Реализация проекта осуществляется магистрантом в ходе научно-педагогической практики. Перед магистрантом в начале работы над научно-исследовательским проектом преподавателем ставится профессионально ориентирован-

ная проблема. Магистрантом теперь самостоятельно выстраивается ориентированная и поисковая система действий (алгоритмы исследовательской деятельности): самостоятельный анализ → самостоятельный выбор → самостоятельная постановка цели → самостоятельное проектирование → самостоятельная реализация выбранной стратегии → коррекция. Проектные исследования в данном случае находятся в пограничных областях различных научных знаний, поэтому требуют от магистранта высокого уровня специализации на обширном фундаменте знаний и междисциплинарного взаимодействия. Работа магистрантов над научно-исследовательскими проектами ведется в сотрудничестве с преподавателем. Осознавая себя равным в правах с преподавателем на научные суждения и выводы, магистрант проявляет себя инициативным, активным исследователем. Преподаватель, взаимодействуя со студентами, осуществляет не только научное, но и педагогическое сопровождение, характерными особенностями которого являются доверительность во взаимоотношениях, позитивная оценка достижений, создание ситуаций успеха, поддержание уверенности в значимости собственных «открытий». Третьим компонентом предлагаемого комплекса исследовательских проектов является инновационный научно-исследовательский проект, цель которого заключается в активном вовлечении магистрантов в творческую научно-исследовательскую деятельность. Инновационный научно-исследовательский проект представ-

ляет собой работу научного содержания, выполняемую студентом самостоятельно под руководством научного руководителя на завершающей стадии обучения основной программе подготовки магистра. Особенность инновационного научно-исследовательского проекта проявляется не столько в самостоятельном решении новых проблем, сколько в самостоятельном ведении научного поиска, знании наиболее общих методов и приемов решения научных проблем. В связи с этим к ним предъявляются требования, в первую очередь, методологического характера.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Богословский В.А. и др. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с ФГОС: нормативно-методические аспекты. М., 2010. 249 с.
2. Кузнецова Т.А. и др. Особенности проектирования программ научно-исследовательской работы магистров на основе компетентностного подхода // Регионология. 2009. № 2. С. 203-209.
3. Кузьминов Я. Что такое магистратура, и зачем она нужна // Ученый совет. 2009. № 7. С. 12-16.
4. Ланда Л.Н. О соотношении эвристических и алгоритмических процессов // Научное творчество. М., 1969. С. 357-368.
5. Сазонов Б.А. и др. Методические рекомендации по применению системы зачетных единиц при разработке и реализации программ высшего профессионального образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов. М., 2007. 104 с.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») / Режим доступа: [www.mon.gov.ru/](http://www.mon.gov.ru/) (дата обращения: 9.10.11).

УДК 376.37

**Иншакова О.Б.**  
Московский педагогический государственный университет

## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ВПФ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ НОРМАЛЬНОМ И НАРУШЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ПИСЬМА

*O. Inshakova*  
*Moscow Pedagogical State University*

### NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF YOUNGER PUPILS' HIGHER PSYCHICAL FUNCTIONS IN STANDARD AND BROKEN PROCESS OF ACQUIRING PHONEMIC WRITING SKILLS

**Аннотация.** В настоящей работе приведены краткие результаты изучения процесса формирования фонематического принципа письма генеральной совокупности младших школьников, разделенной для проведения нейропсихологического обследования на группы «нормы» и «отстающих». У детей данных групп анализируется состояние всех высших психических функций, участвующих в овладении навыком фонематического письма. Особое внимание уделяется анализу важнейшей для начального обучения функции программирования и контроля, которая у «отстающих» школьников развита слабо.

**Ключевые слова.** Младшие школьники, генеральная совокупность, трудности овладения письмом, нейропсихологический анализ ВПФ, функция программирования и контроля, неравномерность развития.

Одним из перспективных направлений в изучении механизмов письма является нейропсихологический анализ его структурно-функционального строения. Если в середине XX в. основным способом такого анализа было исследование нарушений письма при локальных поражениях мозга [7], то позднее к нему присоединились методы нейровизуализации функции письма и нейропсихологические методы изучения состояния высших психических функций (ВПФ) детей при нормальном и отклоняющемся развитии письма [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9].

**Задача** настоящего исследования состояла в проверке часто выдвигаемого в литературе утверждения о том, что появление специфических трудностей овладения фонематическим принципом письма (дисграфия) определяется прежде всего недостаточностью слухо-речевых функций.

При выдвижении гипотезы данной работы мы исходили из принципов системного и динамического строения высших психических функций, сформулированных Л.С. Выготским, А.Р. Лuria, в соответствии с которыми письмо рассматривается как сложная динамическая функциональная система, состоящая из многих компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга. Эти основания позволили нам предположить, что при анализе состояния ВПФ детей мы обнаружим несколько психических функций, дефицитарность которых определяет трудности овладения фонематическим письмом.

© Иншакова О.Б., 2011.

**Основные методы исследования.** Изучение состояния навыка фонематического письма проводилось по специальной стандартизированной методике [6]. В соответствии с методикой все школьники, участвующие в экспериментальном исследовании, выполняли три задания – писали диктант, списывали текст с напечатанного и рукописного образцов, – в которых далее выявлялись все ошибки дисграфического характера, указывающие на трудность овладения фонематическим принципом письма.

Оценка состояния ВПФ детей проходила с использованием методики нейропсихологического обследования детей 5–9 лет [1] и была направлена на изучение различных компонентов ВПФ, задействованных в формировании навыка письма.

Письменные задания выполнялись детьми в конце первого и в начале второго класса. Нейропсихологическое обследование проходило параллельно.

**Достоверность** и обоснованность результатов настоящего исследования обусловлена использованием теоретически подтвержденных методов, достаточным объемом выборки и применением адекватных методов математической статистики при обработке и анализе данных.

**Организация эксперимента.** Исследование носило динамический характер, в процессе которого полное обследование письма прошли все учащиеся генеральной выборки – 171 человек, а нейропсихологическое – подвыборка из 77 школьников.

**Результаты.** Анализ результатов изучения письма генеральной выборки школьников позволил получить представление о становлении фонематического принципа письма в современной популяции младших школьников, а также установить, что в среднем в одной письменной работе в конце первого класса учащиеся на фоне других допускали 1,4 дисграфической ошибки, в начале второго года обучения – 1,3 ошибки. Количество специфических ошибок напрямую зависело от вида письменной работы. Больше ошибок дети делали при написании диктантов, чем

при различных видах списывания (критерий Mann-Whitney:  $p < 0,001$ ). Количественный анализ письма младших школьников в большей мере обнаружил несформированность у детей навыков звукового анализа и синтеза (в среднем 29 %), фонематического восприятия (26 %), моторных (24 %) и зрительно-моторных функций (19 %), что отражалось в соответствующих ошибках.

Для определения сформированности письма каждого ребенка количество допущенных им ошибок ( $M_i$ ) сравнивалось со средними значениями, полученными в группе его сверстников, с помощью метода стандартизации данных. Также для каждого школьника было рассчитано суммарное количество дисграфических ошибок, выявленное при написании диктантов, списываний с печатного и рукописного текстов в конце первого и начале второго класса.

На первичном этапе обработки экспериментальных данных нейропсихологической диагностики было получено более 250 параметров выполнения школьниками различных проб, оценивающих как продуктивность, так и их качество выполнения. Из этого множества были выделены те, которые позволяют охарактеризовать состояние компонентов ВПФ наиболее дифференцированно [5; 10]. Именно они составили интегральные нейропсихологические показатели, отражающие состояние отдельных компонентов когнитивных функций обследованных детей. Эти параметры были объединены в 9 индексов, 7 из которых отражают состояние функций: 1) программирования и контроля действий; 2) серийной организации движений и речи; 3) переработки кинестетической информации; 4) переработки слуховой информации; 5) переработки зрительной информации; 6) переработки зрительно-пространственной информации; 7) регуляции активности (I блок, по А.Р. Лuria). Кроме того, были подсчитаны показатели функционирования операций, осуществляемых с помощью 8) аналитической (левополушарной) и 9) холистической (правополушарной) стратегий обработки информации. Также был рассчи-

тан итоговый нейропсихологический показатель, включающий все 9 перечисленных выше индексов выполнения проб.

Поскольку учащиеся, прошедшие нейропсихологическое обследование, составили лишь часть всей генеральной выборки исследованных детей, необходимо было сравнить всю выборку в целом и ту ее часть, подвыборку, в которую вошли дети с нейропсихологическим обследованием.

Это оказалось возможным благодаря проведению предварительной процедуры – анализа результатов изучения общего количества допущенных генеральной совокупностью учащихся ошибок дисграфического характера. Для данной цели было взято суммарное количество дисграфических ошибок, выявленных у испытуемых во всех видах письменных работ в конце первого и начале второго класса. Среднее количество таких ошибок по всей генеральной выборке (включавших как нейропсихологически обследованных, так и не участвующих в нейропсихологическом обследовании детей) составило 6,5 при стандартном отклонении, равном 7.

На основании этих результатов генеральная выборка была разделена на две группы – успешно овладевающих навыком и испытывающих трудности в овладении фонематическим навыком письма школьников. Границное значение, отделяющее норму от отстающих, было рассчитано исходя из сред-

него значения и стандартного отклонения количества ошибок по всей выборке. В первую группу вошли дети, допустившие при выполнении письменных работ от 1 до 12 ошибок, и школьники, не допустившие ни одной ошибки (высокая норма).

Во вторую группу вошли дети с трудностями освоения навыка письма, которые допустили более 13 ошибок, т. е. их сумма ошибок была больше среднего по выборке более чем на 1,3 стандартного отклонения ( $1,3\sigma$ ). В ней для отдельного рассмотрения была выделена подгруппа детей, у которых количество ошибок превышало среднее по выборке более чем на два стандартных отклонения (2). Количество учащихся, составивших каждую группу, и выделенные в ней подгруппы приведены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, основную часть группы «норма» составляют те учащиеся, которые допустили во всех письменных работах от 1 до 12 ошибок. В эту группу вошло почти три четверти детей из генеральной выборки и нейропсихологически обследованной подвыборки (соответственно 73,7 и 72,7 %).

Сравнительный статистический анализ количества письменных ошибок учащихся этой основной группы, как нейропсихологически обследованных ( $n = 56$ ), так и у не обследованных детей ( $n = 70$ ), показал не значимые различия по числу допущенных на письме фонематических ошибок в групп-

Таблица 1

**Сопоставление генеральной выборки с подвыборкой учащихся, прошедших нейропсихологическое обследование, по абсолютному числу дисграфических ошибок**

Группы учащихся	Норма		Отклонение от среднего показателя	
	в пределах $1\sigma$		$< m - 1,3\sigma$	$< m - 2\sigma$
	0 ошибок	1–12 ошибок	13–20 ошибок	> 20 ошибок
Генеральная выборка( $n = 171$ )	16	126	18	11
Подвыборка учащихся, прошедших нейропсихологическое обследование ( $n = 77$ )	2	56	10	9

пе «норма» в исходной выборке и ее части ( $p = 0,093$  – дисграфические, по критерию Манна–Уитни). Таким образом, подвыборка нейропсихологически обследованных детей, отнесенных к группе «норма», оказалась репрезентативна для основной, центральной группы детей всей выборки.

В нейропсихологическую подвыборку попали более половины детей, допустивших в письменных работах от 13 до 20 ошибок, и практически все дети с количеством ошибок более 20 ( $2\sigma$ ); число которых у этих детей варьировало от 21 до 68. Дети с отклонениями от среднего показателя ошибок  $< m - 1,3\sigma$  и  $< m - 2\sigma$  нейропсихологически были обследованы более подробно.

Соответственно, при дальнейшем анализе нейропсихологических показателей две группы испытуемых рассматриваются раздельно:

1) норма (школьники, допустившие от 1 до 12 ошибок; 56 человек);

2) отстающие (школьники, допустившие более 12 ошибок; 19 человек).

Сравнение основных нейропсихологических показателей в двух выделенных группах испытуемых показало, что средние значения по всем параметрам в группе «норма» выше, чем в группе отстающих детей. Статистическая значимость этих различий достигается во всех случаях, кроме оценок функций переработки кинестетической информации и первого блока. Полные результаты статистического анализа приведены в табл. 2.

Как видно из представленных результатов, наиболее значимые различия между двумя выделенными группами наблюдаются по показателям функций программирования и контроля, переработки слуховой и

Таблица 2

## Сравнение групп по нейропсихологическим индексам

Наименование нейропсихологического индекса		Группы учащихся	Среднее	Стандартное отклонение	Значимость различий по критерию Манна–Уитни
1	Программирование и контроль	норма	-0,0235	3,47125	$P < 0,001$
		отстающие	4,7376	5,39150	
2	Серийная организация	норма	,3266	3,45903	$P = 0,017$
		отстающие	2,8351	4,06062	
3	Переработка кинестетической информации	норма	-,4400	2,81760	$P = 0,333$
		отстающие	,6144	3,72512	
4	Переработка слуховой информации	норма	,5215	3,50662	$P < 0,001$
		отстающие	4,8366	3,89071	
5	Переработка зрительной информации	норма	-1,0001	4,33921	$P = 0,032$
		отстающие	1,5309	3,95724	
6	Переработка зрительно-пространственной информации	норма	-2,1665	4,01698	$P < 0,001$
		отстающие	2,8325	5,30717	
7	I функциональный блок	норма	,1529	2,77383	$P = 0,260$
		отстающие	,5899	2,28054	
8	Правополушарные функции	норма	-1,3359	3,63703	$P = 0,007$
		отстающие	,9733	6,06756	
9	Левополушарные функции	норма	,3060	3,45299	$P = 0,047$
		отстающие	2,8688	5,15711	
	Суммарный нейропсихологический индекс	норма	-3,6592	19,98190	$P = 0,001$
		отстающие	22,5659	28,89430	

зрительно-пространственной информации. Это позволяет утверждать, что именно данные функции наиболее важны в контексте анализа навыка фонематического принципа письма. На это указывают и коэффициенты корреляции суммарного числа ошибок письма с нейропсихологическими показателями (см. табл. 3).

Далее мы остановимся на наиболее подробном рассмотрении выполнения проб, направленных только на анализ сформированности функций программирования и контроля произвольных действий у двух групп учащихся. Так, данная функция в группе отстающих школьников обнаруживает

явную недостаточность на начальном этапе школьного обучения, когда овладение фонематическим письмом происходит наиболее интенсивно.

Первая проба, оценивающая **функцию программирования и контроля произвольных действий**, – это *реакция выбора*. В данной пробе анализируется три основных параметра: способность усвоения устной инструкции, скорость выполнения пробы и общее количество допущенных ошибок. Для описания полученных результатов был проведен частотный анализ баллов, полученных детьми при выполнении этой пробы. Результаты частотного анализа приведены в табл. 4.

Таблица 3

#### Корреляция суммарного числа ошибок с нейропсихологическими индексами (%)

Нейропсихологический индекс	Вся выборка
Программирование и контроль	<b>0,468</b> ( $p < 0,001$ )
Серийная организация	<b>0,248</b> ( $p = 0,031$ )
Переработка слуховой информации	<b>0,413</b> ( $p < 0,001$ )
Переработка зрительной информации	<b>0,326</b> ( $p = 0,004$ )
Переработка зрительно-пространственной информации	<b>0,297</b> ( $p = 0,009$ )
Правополушарные функции	<b>0,239</b> ( $p = 0,037$ )
<b>Суммарный нейропсихологический индекс</b>	<b>0,346</b> ( $p = 0,002$ )

Таблица 4

#### Результаты выполнения пробы «Реакция выбора» (%)

Нейропсихологические параметры	Баллы	Норма ( $n = 56$ )	Отстающие ( $n = 19$ )
Усвоение инструкции	0	96,4	94,7
	1	3,6	5,3
	2	0	0
Скорость выполнения	0	75,0	52,6
	1	21,4	47,4
	2	3,6	0
Общее количество допущенных ошибок	0	51,8	47,4
	1–2	30,4	5,3
	3–4	16,1	26,3
	5–6	1,8	15,8
	> 6	0	5,3

Рассмотрим полученные результаты. Как видно из таблицы, по первому изученному параметру «норма» и «отстающие» практически не различаются, около 95 % детей и в той, и в другой группе успешно усваивали инструкцию после первого предъявления (0 баллов – быстрое и точное усвоение сразу после первого предъявления инструкции, 1 балл – усвоение после второго предъявления, 2 балла – неспособность усвоить инструкцию).

По второму параметру между рассматриваемыми группами наблюдаются различия: если в группе «норма» в обычном темпе пробу выполняло 75 % детей, то в группе «отстающие» только 52,6 %. Замедленное выполнение в двух группах демонстрировали соответственно 21,4 и 47,4 % испытуемых (0 баллов – нормальный или быстрый темп, 1 балл – замедленный темп, 2 балла – очень медленное выполнение с пропуском стимулов). В результате более частое снижение темпа выполнения пробы отмечено у детей с трудностями овладения навыком письма. При этом необходимо также обратить внимание на то, что в группе «норма» 3,6 % детей выполняли пробу в очень медленном темпе, в то время как у отстающих таких детей не было. Наблюдения за выполнением проб показывают, что более успешные в обучении дети применяют тактику «осторожности», замедляя темп, чтобы не сделать ошибку. Для отстающих детей такая стратегия была нетипична.

Анализ **общего количества ошибок** в данной пробе показывает, что дети группы «норма» в целом допускают меньше ошибок, чем отстающие. Различие в количестве ошибок проявляется наиболее отчетливо в тех случаях, когда учащиеся обеих групп делают большое количество ошибок (3-4 и 5-6 ошибок). Ни одной ошибки в обеих группах не допустило около 50% испытуемых (51,8 и 47,4 % в группах «норма» и «отстающие» соответственно). При этом 1-2 ошибки делают 30 % детей из группы «норма» и только 5,3 % отстающих. При увеличении числа ошибок соотношение долей детей из двух выделен-

ных нами групп меняется: 3-4 ошибки делают 26,3 % отстающих при 16,1 % в группе «норма», 5 и более ошибок делают 21,1 % отстающих и только 1,8 % детей, попавших в группу «норма». Таким образом, можно отметить, что различия по данному параметру наиболее заметны в отношении детей, допускающих относительно большое количество ошибок: в группе «норма» таких детей мало, а в группе «отстающие» – много.

Следующая проба, которая направлена на оценку программирования и контроля произвольных действий, – это **обратный и избирательный счет**. Основным параметром оценки в этой пробе является количество допускаемых ребенком ошибок. Результаты частотного анализа оценок по данному параметру приведены в табл. 5.

Как видно из таблицы, у детей из группы «отстающие» ошибки встречаются чаще, чем у детей из группы «норма»: если в «норме» 80,4 % детей не допускают ни одной ошибки, то в группе «отстающие» соответствующий показатель составляет только 57,9 %. 1-2 ошибки отстающие совершают в два раза чаще, чем дети из группы «норма» (31,6 и 14,3 % соответственно). Это указывает на то, что данный показатель может быть связан с трудностями в овладении навыком письма.

Третья проба, связанная с функцией программирования и контроля, – это **решение задач**. Как и в пробе на счет, основным интересующим нас параметром в ней является общее количество допускаемых школьниками ошибок. Результаты частотного анализа оценок по данному параметру приведены в табл. 6.

В данном случае также дети из группы «норма» допускают значительно меньше ошибок по сравнению с группой «отстающие». Если в первом случае ни одной ошибки не допустили 73,2 % детей, то во втором – только 42,1 %. Почти половина учащихся из группы «отстающие» допустила 1 или 2 ошибки (47,4 %), в то время как в группе «норма» такое же количество ошибок допустила только четверть испытуемых. Разница в числе детей с большим количеством ошибок

Таблица 5

## Результаты выполнения пробы «Счет» (%)

Нейропсихологический параметр	Ошибки	Норма (n = 56)	Отстающие (n = 19)
Общее количество ошибок	0	80,4	57,9
	1–2	14,3	31,6
	3–4	3,6	5,3
	5–6	1,8	5,3

Таблица 6

## Результаты выполнения пробы «Решение задач» (%)

Нейропсихологический параметр	Ошибки	Норма (n = 56)	Отстающие (n = 19)
Общее количество ошибок	0	73,2	42,1
	1–2	25,0	47,4
	3–4	1,8	10,5

еще более отчетлива, таких детей в отстающей группе оказалось в 6 раз больше.

Последняя проба, направленная на оценку функций программирования и контроля, состоящая из пяти заданий, – это проба «*5-й лишний*», в которой из 5 слов необходимо выделить 1, не подходящее к остальным слово. После решения этой задачи ребенку предлагают объяснить, почему выбранное им слово лишнее, и затем определяют, какого типа было сделано обобщение (категориальное, конкретно-ситуативное или неадекватное). Таким образом, успешность выполнения этой пробы оценивается и по выбору лишнего слова, и по качеству предложенного объяснения (см. табл. 7).

Данная проба отчетливо показывает, что дети из группы «норма» делают больше правильных выборов ( $m = 4$  из 5), чем дети из группы «отстающие» ( $m = 3,3$ ). Количество категориальных обобщений у них больше ( $m = 2,4$  и 1,8), а неадекватных – меньше (соответственно  $m = 0,9$  и 1,2). При этом в обеих группах есть дети, выбирающиеся из группы, например, в группе «норма» есть 8,9 % детей, которые не дают ни одного категориального обобщения, а в группе «отстающие» есть 5,3 % детей, которые дали все 5 правильных категориальных объяснений.

Такие различия отражают неравномерность развития функций у детей, то есть одни функции оказываются развиты лучше, другие – хуже [4]. В то же время это не исключает и элемента случайности в выполнении данных проб.

**Заключение.** Анализ общей картины и индивидуальных особенностей развития высших психических функций у первоклассников, как успевающих по письму, так и имеющих трудности в овладении фонематическим навыком письма, позволил выявить существенные различия между двумя выделенными группами, наблюдаемые по показателям не только функции переработки слуховой информации, но и функции зрительно-пространственной информации, а также функции программирования и контроля произвольной деятельности.

Рассмотрение особенностей выполнения проб на изучение функции программирования и контроля показало, что наряду с общими тенденциями худшего выполнения проб детьми из группы отстающих по письму в каждой из групп имелись дети, выбирающиеся из представителей своей группы, что объясняется неравномерностью развития функций.

Полученные данные говорят о вариабельности в развитии ВПФ у младших школьни-

ков и о необходимости учета индивидуальных нейропсихологических особенностей детей при обучении письму и проведении его коррекции. Они позволяют предполагать вариативность проявлений дисграфии и их связь с нейропсихологическими особенностями детей.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ахутина Т.В. Методика обследования письма младших школьников // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2008. С. 4-64.
2. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. 1997. № 3. С. 38-42.
3. Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю. Нейропсихологическое обследование // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: Сфера, 2008. С. 4-64.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008. 320 с.
5. Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е.Д. Хомской и В.А. Москвина. М.-Оренбург, 2000. С. 132-152.
6. Иншакова О.Б. Методика обследования письма младших школьников // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2008. С. 65-90.
7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 84 с.
8. Полонская Н.Н. Применение нейропсихологического метода исследования в диагностике детей с нарушениями речи // Школа здоровья. 1999. № 2. С. 72-79.
9. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий. М., 1978. 163 с.
10. Яблокова Л.В. Нейропсихологическая диагностика развития ВПФ у младших школьников: разработка критериев оценки. Дисс ... канд. пед. наук. М., 1998. 126 с.

УДК 376.37

**Иншакова О.Б., Обнизова Т.Ю.**  
Московский педагогический государственный университет

## ФЕНОМЕН ПРОГРЕДИЕНТНОЙ ДИНАМИКИ ДИСГРАФИИ

**O. Inshakova, T. Obnizova**  
*Moscow State Pedagogical University*

### PHENOMENON OF PROGREDIENT DYNAMICS OF DYSGRAPHIA

**Аннотация.** В настоящей статье приводятся результаты непрерывного экспериментального исследования признаков проявления прогредиентной динамики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Изучение прогредиентной динамики дисграфии позволило получить ее основные характеристики – постепенное возрастание в письме ошибок моторного характера, поздняя манифестация, специфика протекания динамических процессов овладения письмом, – которые дают возможность разработать теоретически обоснованные направления коррекционной работы для этой группы школьников.

**Ключевые слова:** младшие школьники, общеобразовательная школа, прогредиентная динамика дисграфии, манифестация, преобладающая группа дисграфических ошибок в письме учащихся.

Одной из приоритетных задач современного этапа развития логопедической теории и практики является коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление у учащихся начальных классов дисграфии, осуществляемая на основе переосмыслиния концептуальных подходов к образованию детей, имеющих различные трудности обучения.

Для младшего школьника наличие дисграфии, позиционируемой как специфическое нарушение, проявляющееся в стойких ошибках письма графического характера, становится фактором, существенно затрудняющим условия получения и присвоения знаний. В результате у учащегося формируются своеобразные отношения между информацией, знаниями, познанием [3], что находит отражение в процессе его вхождения в современное информационное поле, обеспечивающее выход за пределы привычной коммуникативной среды.

Зарубежная и отечественная литература располагает разнообразным исследовательским материалом по рассматриваемой проблеме. Однако, несмотря на существование огромного количества научных работ, смысл понятия «дисграфия» в своей содержательной характеристике, как утверждают многие ученые, до сих пор в полной мере остается нераскрытым.

Использование нового для логопедии принципа следящей диагностики [2] в изучении процесса овладения детьми навыком фонематического письма позволило выявить в группе младших школьников различную динамику дисграфии: регредиентную динамику дисграфии (РДД), характеризующуюся постепенным уменьшением проявления симптоматики нарушения письма, стационарное проявление дисграфии (СПД), при котором она не претерпевает изменений, и прогредиентную динамику дисграфии (ПДД), связанную с постепенным уве-

*Abstract.* The article summarizes the continuous experimental research into dysgraphia progredient dynamics signs in primary school learners. The study of dysgraphia progredient dynamics has enabled the authors to find out its main characteristics: gradual increase of motor errors in writing, delayed manifestation, specificity of writing acquisition dynamic processes behavior enabling to develop theoretically based areas of correctional work for this group of schoolchildren.

**Key words:** primary schoolchildren, progredient dynamics of dysgraphia, manifestation, predominate group of dysgraphic errors in students` writing.

личением выраженности нарушения письма на протяжении всего периода начального обучения [6; 7].

Таким образом, на данном этапе изучения представляется совершенно очевидным то, что дисграфия – это неоднородное явление, имеющее однообразное течение.

Своеобразие и неоднородность – характеристики, в большей мере свойственные прогредиентной динамике дисграфии, которая в настоящий момент не имеет полного развернутого описания, а как следствие, и теоретически обоснованных методов коррекционного логопедического воздействия, что определяет актуальность настоящего исследования.

Разработка данной проблемы, в свою очередь, определяет цель исследования, которой стало описание характерных проявлений прогредиентной динамики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе начальных классов нескольких образовательных учреждений г. Москвы. Всего в нем приняли участие 206 детей в период обучения в 1, 2, 3, 4-м классах, составивших генеральную выборку.

Для изучения изменений, происходящих в процессе становления навыка письма, применялся лонгитюдный метод, предпочтение которому было отдано в связи с его более широкими возможностями в исследовании процессов развития изучаемого навыка [1]. Выбранный метод позволил зарегистрировать динамический характер исследуемых параметров, нелинейность их изменения с течением времени, определить индивидуальные траектории развития навыка [5]. Лонгитюдное исследование было выполнено с помощью стандартизованных по процедуре проведения и системе оценки полученных результатов методик. **Изучение навыка письма** проводилось с использованием методики О.Б. Иншаковой (2008), направленной на выявление дисграфических ошибок в различных видах письменных работ, в соответствии с которой к дисграфическим от-

носились ошибки, связанные с нарушением фонематического принципа письма: ошибки фонематического восприятия, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, ошибки звукового анализа и синтеза [4].

Только в том случае, если эти ошибки встречались в сильной позиции в слове, они считались дисграфическими. Среднее число дисграфических ошибок высчитывалось как для всех видов письменных работ, так и отдельно для диктантов, списывания с печатного и письменного текстов для каждого учащегося [1, 5].

Для математической обработки полученных данных применялись статистические параметрические методы (*t*-критерий) и непараметрические методы (*U*-критерий Mann-Whitney, критерий Wilcoxon), а также методы описательной статистики. Использовался пакет программ SPSS 17.0.

С целью выявления младших школьников с дисграфией у всех учащихся генеральной выборки был изучен навык письма на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Анализ результатов исследования показал, что у всех обследованных детей на протяжении четырех лет обучения встречались ошибки, которые можно было квалифицировать как дисграфические, метаязыковые и дизорфографические. В каждой из изученных письменных работ рассматривались только не исправленные учащимися ошибки, которые можно было квалифицировать как дисграфические. Для обнаружения характерных особенностей формирования навыка письма в генеральной совокупности младших школьников количество ошибок, допущенных детьми, в каждый возрастной период в трех видах письменных работ суммировалось. На рис. 1 представлены результаты анализа процесса формирования различных видов письма в генеральной выборке младших школьников на протяжении всего периода обучения в начальной школе.

Как видно из рис. 1, для учащихся генеральной выборки наибольшую трудность на протяжении четырех лет обучения вызывало

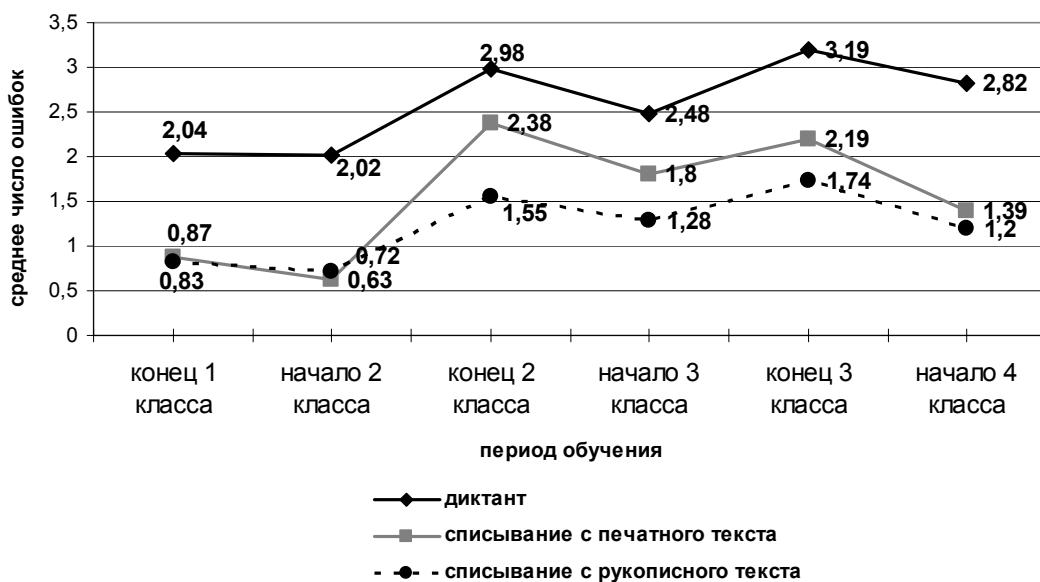


Рис. 1. Динамика формирования различных видов письма в генеральной выборке младших школьников (m)

**Условные обозначения:** 1. по оси ординат представлено среднее число дисграфических ошибок; 2. по оси абсцисс представлены периоды обучения; 3. цифрами на кривой обозначено среднее число ошибок в данный период обучения.

письмо под диктовку. Из двух видов списывания наиболее сложным оказалось списывание с печатного текста, так как наличие операции дополнительной перешифровки печатного образа буквы в рукописный вызывало у детей дополнительные сложности. При письме под диктовку в среднем за весь период исследования у детей отмечалось 2,6 ошибки, при списывании с печатного текста дети допускали в среднем 1,5 ошибки, а при списывании с рукописного текста – 1,2 ошибки.

Количественный анализ ошибок письма у учащихся на протяжении четырех лет обучения указал на несформированность у детей моторного компонента письма (34,45 %), звукового анализа и синтеза (29,70 %), зрительно-моторные трудности (18,82 %) и несформированность фонематического восприятия (17,97 %), что проявлялось в соответствующих ошибках. Зрительно-пространственные ошибки встречались у детей редко (0,76 %).

Степень сформированности письма у каждого ребенка ( $M_i$ ) определялась по количес-

тву допущенных им ошибок при сравнении со средними данными в каждый возрастной период. С помощью метода стандартизации данных в каждый период обучения было найдено среднее количество допущенных школьниками дисграфических ошибок ( $M_n$ ) и стандартное отклонение от него ( $\sigma$ ). В результате проведения процедуры стандартизации полученных данных были выделены две группы учащихся: группа детей с дисграфией ( $n = 45$ ) и контрольная группа школьников, не имеющих нарушений письма (КГ,  $n = 66$ ).

Количество ошибок в письменных работах школьников с дисграфией на протяжении всего периода исследования превышало средние показатели генеральной выборки в каждый возрастной период ( $M_n$ ) на  $1,3 \sigma$  ( $M_i \geq M_n + 1,3 \sigma$ ) и более. Все учащиеся с дисграфией посещали коррекционные занятия при школьном логопедическом пункте. Контрольную группу составили дети с нормальным формированием навыка письма, в работах которых количество ошибок не пре-

вышало средние показатели генеральной выборки в каждом возрастном периоде ( $M_n$ ) на одно стандартное отклонение ( $M_i < M_n + \sigma$ ).

У всех школьников КГ были подробно изучены навык письма, устная речь, навыки осознанного анализа и синтеза звучащей речи. Результаты исследования письма у детей КГ характеризовались достаточным уровнем сформированности данного навыка, число ошибок у школьников на протяжении всего периода исследования не превышало средние показатели. Исследование устной речи у учащихся КГ за все время их обучения в начальной школе показало высокую степень сформированности всех компонентов речевой системы. Результаты исследования навыка письма, устной речи, навыков осознанного анализа и синтеза у учащихся КГ представлены в сравнении с результатами школьников экспериментальной группы.

Проспективный и ретроспективный анализ результатов изучения процесса овладения навыком письма группой школьников с дисграфией позволил выделить внутри данной группы три типа динамики: регредиентная динамика дисграфии (при которой число ошибок уменьшалось к концу обучения в

начальной школе), стационарное проявление дисграфии (при которой показатели нарушения письма не претерпевали значительных изменений на протяжении всего периода обучения в начальной школе) и прогредиентная динамика дисграфии (характеризовалась постепенным увеличением числа дисграфических ошибок к концу обучения в начальной школе).

Проявление дисграфии, при котором наблюдалось постоянное увеличение числа ошибок, отражающих неспособность детей овладеть фонематическим принципом письма, несмотря на систематические коррекционные занятия, требовало отдельного подробного изучения.

Младшие школьники с прогредиентной динамикой дисграфии составили экспериментальную группу учащихся (ЭГ) (42, 22 % от группы учащихся с дисграфией,  $n = 19$ ).

Медико-психологическое обследование школьников ЭГ свидетельствовало о задержке моторного развития в онтогенезе.

Далее рассмотрим результаты исследования навыка письма у школьников с прогредиентной динамикой дисграфии. На рис. 2 представлен сравнительный анализ овладения



Рис. 2. Динамика овладения письмом школьниками с ПДД и школьниками КГ (м)

Примечание: \*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$  (критерий Mann-Whitney)

Условные обозначения: см. рис. 1.

навыком письма школьниками с прогредиентной динамикой дисграфии (ПДД) и детьми КГ. На рисунке отражены суммарные показатели дисграфических ошибок во всех видах письменных работ на протяжении первых четырех лет обучения в начальной школе.

Результаты, представленные на рис. 2, свидетельствуют о том, что дети с ПДД допускали достоверно больше ошибок, чем школьники контрольной группы, на протяжении всего периода исследования ( $p = 0,003$ ,  $p = 0,03$ ,  $p < 0,001$ ,  $p < 0,001$ ,  $p < 0,001$ ,  $p < 0,001$ ). Однако число ошибок у детей с данным типом динамики увеличивалось на протяжении всего периода обучения в начальной школе, максимально возрастая к концу третьего года обучения. К началу четвертого класса количество ошибок у учащихся с ПДД уменьшалось, однако достоверная разница в числе ошибок с детьми контрольной группы сохранялась. Увеличение показателей нарушения письма у школьников с данной динамикой дисграфии совпадало с возрастанием сложности выполняемых письменных заданий по русскому языку, предлагаемых УМК «Классическая начальная школа» (автор Т.Г. Рамзаева). Так, например, в первом классе теоретический материал был представлен минимально. Во втором классе школьники начинали изучать орфограммы и способы их проверки. Центральное место в обучении русскому языку в данной программе занимал третий класс. В этот период происходило формирование основных понятий курса (части речи, значимые части слова, предложение, словосочетание, текст). На основе этих знаний осуществлялось формирование навыков правописания безударных гласных, глухих, звонких и не-произносимых согласных в корне слова, а также правописания приставок. В четвертом классе основное внимание уделялось изучению словоизменения (изменение по падежам имен существительных, имен прилагательных, изменение по лицам глаголов, формировались навыки правописания безударных падежных и личных окончаний).

Проявление дисграфии, при котором имелось постоянное увеличение числа ошибок,

отражающих неспособность детей овладеть фонематическим принципом письма, требовало отдельного подробного изучения.

Для определения причин ухудшения показателей в овладении письмом у школьников с данным типом динамики необходимо было выявить преобладающую группу дисграфических ошибок при письме под диктовку и двух видах списываний, которая бы указывала на ведущий нарушенный компонент функциональной системы письма, определяющий механизм нарушения.

Анализ всех групп допускаемых дисграфических ошибок у детей с ПДД позволил определить причины увеличения общего числа ошибок у учащихся с данной динамикой. На рисунке 3 показан анализ дисграфических ошибок у детей с ПДД во всех видах письменных работ на протяжении четырех лет обучения в начальной школе. На рисунке представлена общая сумма ошибок во всех видах письменных работ.

Рис. 3 наглядно демонстрирует все виды дисграфических ошибок у изучаемой группы школьников, количество которых достоверно увеличивалось к концу обучения в начальной школе: ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки гласных и согласных букв) (критерий Wilcoxon:  $p = 0,05$ ), ошибки фонематического восприятия (смещения и замены букв, обозначающих звуки, близкие по акусто-артикуляционным признакам) ( $p = 0,05$ ), моторные ошибки (ошибки кинетического запуска, персеверации, написание лишних элементов, недописывание элементов букв) ( $p < 0,001$ ), зрительно-моторные (неточность, неадекватность графического образа буквы, смещения оптически сходных букв) ( $p = 0,01$ ). Зрительно-пространственные ошибки (зеркальность букв) в работах детей встречались крайне редко.

К началу четвертого года обучения число ошибок звукового анализа и синтеза, фонематического восприятия и зрительно-моторных ошибок уменьшалось, однако моторные ошибки оставались в том же количестве, что свидетельствовало об особенностях мотор-

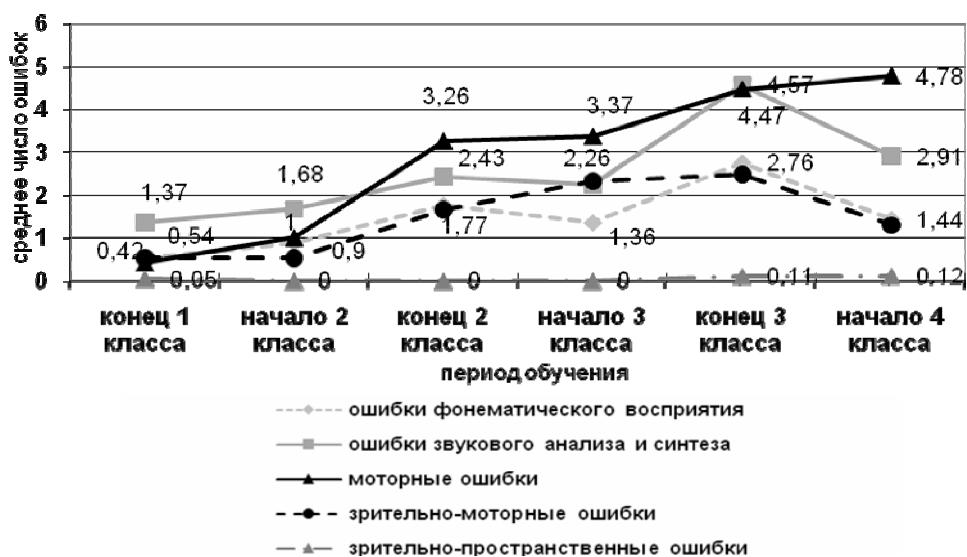


Рис. 3. Ошибки учащихся с ПДД во всех видах работ (m)

Условные обозначения: см. рис. 1.

ной памяти у детей с прогредиентной динамикой дисграфии. Необходимо отметить, что число моторных ошибок резко увеличивалось к концу второго класса, это совпадало с увеличением школьных требований к выполнению письменных работ, так как в данный период обучения школьники начинали осваивать морфологический принцип письма (написание слов в соответствии с правилами правописания). Усиление нагрузки, а также необходимость распределения внимания между технической стороной письма и применением орфографических правил приводили к тому, что учащиеся с ПДД переставали справляться с возрастающей школьной нагрузкой в результате несформированности моторного компонента письма, это проявлялось в преобладающем числе данных ошибок.

Таким образом, основной причиной, затрудняющей процесс полноценного овладения навыком письма у школьников с ПДД, оказалась несформированность моторного компонента.

Для прослеживания особенностей формирования моторного компонента письма у детей, имеющих ПДД, был проведен анализ

всех видов моторных ошибок у данной группы школьников в сопоставлении с результатами учащихся КГ. В табл. 1 отражен анализ формирования моторного компонента письма у детей с ПДД, который представлен суммой всех видов моторных ошибок (ошибки кинетического запуска, лишние элементы, недописывание элементов букв, персеверации букв и слогов).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что у всех детей отмечалось увеличение числа моторных ошибок на протяжении всего периода обучения. Однако если у школьников контрольной группы незначительное увеличение числа ошибок происходило в конце второго класса и далее их число, стабилизируясь, не превышало двух ошибок, то у детей с прогредиентной динамикой количество моторных ошибок до конца начального обучения достоверно увеличивалось, достигая в среднем пяти. Начиная с конца второго класса в работах школьников с прогредиентной динамикой отмечалось достоверное преобладание моторных ошибок (в конце второго класса  $p = 0,004$ , с периода начала третьего класса  $p < 0,001$ ), что свидетельствовало о её поздней манифестиации.

Таблица 1

**Специфика овладения моторным компонентом письма  
школьниками с ПДД и КГ (m)**

Периоды обучения	ПДД	КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Конец 1-го класса	0,42	0,39	p = 0,52
Начало 2-го класса	1,68	0,64	p = 0,31
Конец 2-го класса	<b>3,26</b>	1,47	<b>p = 0,004</b>
Начало 3-го класса	<b>3,37</b>	1,11	<b>p &lt; 0,001</b>
Конец 3-го класса	<b>4,57</b>	1,42	<b>p &lt; 0,001</b>
Начало 4-го класса	<b>4,78</b>	1,45	<b>p &lt; 0,001</b>

*Примечание:* в таблице представлено среднее число ошибок

Поскольку моторных ошибок на письме у детей с ПДД наблюдалось достоверно больше, чем у детей КГ, то все ошибки, относящиеся к моторным, были подробно проанализированы. Результаты количественного анализа показали, что в работах школьников встречались ошибки написания лишних элементов букв (40,4 % от общего числа моторных ошибок), ошибки кинетического запуска (33,1 %), недописывания элементов букв (15,7 %) и персеверации букв и слогов (10,5 %). Графический поиск буквы встречался в работах детей на протяжении всего периода исследования крайне редко (0,3 %), поэтому такие ошибки были исключены из дальнейшего анализа.

Проведенный сравнительный анализ показателей числа различных видов моторных ошибок у учащихся с ПДД и у детей КГ показал достоверное увеличение у школьников изучаемой группы ошибок написания лишних элементов букв (с конца 2-го класса критерий Mann-Whitney  $p < 0,001$ ,  $p = 0,001$ ,  $p = 0,002$ ,  $p < 0,001$ ), ошибок кинетического запуска (с начала 3-го класса  $p = 0,003$ ,  $p < 0,001$ ,  $p < 0,001$ ), недописывания элементов букв (с начала 3-го класса  $p < 0,001$ ,  $p = 0,002$ ,  $p = 0,02$ ) и персеверации букв и слогов (с конца 3-го класса  $p = 0,02$ ,  $p = 0,05$ ).

Анализ функции контроля на примере исправленных моторных ошибок в соотношении с числом неисправленных ошибок у школьников с ПДД показал, что со второ-

го года обучения учащиеся данной группы переставали самостоятельно исправлять допущенные моторные ошибки, что свидетельствует о несформированности функции контроля у детей с данным типом динамики. Это является одним из признаков ПДД.

Полученные результаты исследования показателей количества моторных ошибок у школьников, имеющих ПДД, свидетельствовали о трудностях дифференцировочного торможения, серийной организации движений, упрощения двигательной программы и инертности двигательного стереотипа.

В заключение подведены итоги экспериментального исследования и сформулированы следующие выводы.

1. Ретроспективный анализ формирования навыка письма показывает, что прогредиентная динамика дисграфии, выявляемая у 8,80 % учащихся, характеризуется поздней манифестиацией, сопровождающейся достоверным увеличением количества ошибок на письме, начиная с конца второго года обучения, которые продолжают возрастать на протяжении всего периода начального обучения.

2. К четвертому классу среди дисграфических ошибок письма у школьников с прогредиентной динамикой дисграфии достоверно преобладают моторные ошибки – кинетического запуска, написания лишних элементов, недописывания элементов букв и персеверации букв и слогов, что указывает на труд-

ности дифференцировочного торможения, нарушение серийной организации письма, упрощение двигательной программы, инертность двигательного стереотипа, которые возникают в результате несовершенства моторного компонента письма.

3. Обилие моторных ошибок письма, данные медико-психологического исследования, свидетельствующие о задержке моторного развития в онтогенезе, позволяют считать моторный компонент функциональной системы письма фактором риска прогредиентной динамики дисграфии.

4. Результаты экспериментального исследования позволяют теоретически обосновать основные направления коррекционного воздействия при прогредиентной динамике дисграфии, которые помимо традиционных логопедических методик должны включать работу по развитию моторного праксиса, направленную на формирование серийной организации движений.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Анастази А. Психологическое тестирование. Т. 1. М., 1982. 254 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008. 320 с.
3. Корнев А.Н. О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты // Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы международной конференции, посв. 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена (4-6 мая 2011 г.), 2011. С. 51-56.
4. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2008. 176 с.
5. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М., 2004. 67 с.
6. Обнизова Т.Ю., Иншакова О.Б. Динамическое изучение процесса овладения письмом младшими школьниками с трудностями обучения // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под. ред. О.Б. Иншаковой. М., 2008. С. 102-107.
7. Овсянникова С.А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: Дис... канд. пед. наук. М., 2009. 196 с.

УДК 377: 802

**Кадырова Ф.М.**

Казанское высшее военное командное училище (Военный институт)

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**F. Kadyrova**

*The Kazan High Military School*

### **IMPROVEMENT OF STUDENTS' LANGUAGE TRAINING UNDER CONDITIONS OF ALL-EUROPEAN EDUCATIONAL INTEGRATION**

**Аннотация.** Статья посвящена состоянию и тенденциям языковой подготовки студентов. Выявлено противоречие между существующей практикой данной подготовки и требованиями современного рынка труда. Описаны требования, предъявляемые к специалисту в части языковой подготовки. Представлены научные подходы и принципы, способствующие совершенствованию языковой подготовки. Рассматриваются цели, задачи и основные направления совершенствования языковой подготовки как значимого компонента становления профессионала. Определены особенности процесса интернационализации образования и проанализировано их влияние на совершенствование языковой подготовки в целях реализации прогностической функции образования.

**Ключевые слова:** языковая подготовка, сущность, задачи, подходы, образовательная интеграция, интернационализация, специалист, рынок труда.

Глобальные процессы, происходящие в мире, способствуют интеграции российской системы образования в общеевропейскую. Развивающаяся глобализация и интернационализация актуализировали тенденции: а) интеграцию науки, образования и производства; б) интенсификацию учебного процесса за счет внедрения инновационных образовательных технологий; в) непрерывный характер обучения; г) студенческую и преподавательскую мобильность; д) реформу программ и учебных планов; е) сотрудничество в образовательной и профессиональной сферах.

Наличие данных тенденций инициирует существенные изменения, происходящие в профессиональной школе, и способствует эффективной подготовке компетентных специалистов.

Современная ситуация в области высшего образования Европейского сообщества характеризуется: а) обострением проблемы диалектического совмещения традиции и обновления, здорового консерватизма образовательной системы и ее открытости прогрессивным инновациям; б) усилением социального партнерства с экономикой и рынком труда; в) выдвижением идеи транснациональной мобильности; г) актуализацией интереса к проблемам качества высшего образования [3, 36].

---

© Кадырова Ф.М., 2011.

Процессы глобализации и интернационализации требуют получения студентами более прочной языковой подготовки, направленной на практическое владение иностранным языком на современном научном уровне.

Исследователи [1, 26] предлагают определенный набор индикаторов, в соответствии с которыми можно оценить деятельность вуза в контексте интернационализации образовательной деятельности. Среди наиболее важных следует отметить: интернационализацию учебных планов, транскультурные навыки, владение иностранными языками, возможность обучения за границей. Таким образом, совершенствование языковой подготовки студентов ориентировано на создание оптимальных условий для самореализации личности в процессе обучения и освоения профессии, что позволит им максимально использовать полученные знания и навыки в последующем профессиональном становлении. Анализ практики показывает, что существующая языковая подготовка студентов не всегда адекватна требованиям современного рынка труда. Эффективность языковой подготовки по существующим технологиям и содержанию не соответствует высокой степени востребованности специалистов со знанием иностранного языка. Соответственно, возникает противоречие между необходимостью повысить эффективность и качество обучения иностранным языкам и несоответствием содержания изучаемой дисциплины и технологий обучения.

Новые тенденции, наметившиеся в системе профессионального образования, требуют изменения теоретико-методологических подходов, концептуальных положений, на основе которых осуществляется совершенствование языковой подготовки студентов, а также трансформации содержания данного процесса, форм и методов обучения.

Совершенствование языковой подготовки студентов в современной ситуации наиболее эффективно реализуется на основе следующих научных подходов:

1. Лингвокультурологического, направленного на обучение иностранному языку не

только как набору лексико-грамматических структур, но и совокупности исторических, этических и социокультурных реалий страны изучаемого языка. В контексте данного подхода Е.И. Пассов [6, 41] полагает, что в настоящее время целью изучения иностранного языка должно выступать образование личности, а содержанием – культура, которая представляет духовные ценности, личностно освоенные в деятельности. По мнению Е.И. Пассова, смена парадигмы изучения иностранного языка с знаниецентристской на культурообразную сделает человека не только образованным, но и культурным. В данном контексте С.Г. Тер-Минасова отмечает, что результатом обучения иностранному языку должна быть межкультурная (социальная) компетенция, а сам процесс обучения должен приобрести характер межкультурного [7, 94].

2. Личностноориентированного, предлагающего ориентацию обучения иностранному языку на создание условий для формирования развитой и культурной личности, готовой к взаимодействию в постоянно меняющемся мире и способной изменять его. Данный подход содействует формированию у студента опыта личной самоорганизации, способствует развитию творчества, раскрытию личностного потенциала каждого обучающегося, выбору им индивидуальной траектории обучения и развития, а также закладывает основы профессионального совершенствования в будущем. Тенденция роста интереса к личностному развитию вызвала потребность в разработке и применении в процессе изучения иностранного языка личностно-развивающих технологий обучения («Языковой портфолио», проекты, «круглые столы», ролевые и деловые игры).

3. Профессионально ориентированного, в рамках которого реализуется задача подготовки специалиста, для которого владение иностранным языком представляет неотъемлемый компонент профессиональной компетенции. В контексте данного подхода предполагается интеграция содержания иноязычной и специальной подготовки, что яв-

ляется основой высокого профессионализма и конкурентоспособности будущего специалиста не только на региональном, но и международном рынке труда.

Использование указанных подходов способствует созданию методологической базы совершенствования языковой подготовки студентов в вузе и направлено на их профессионально-языковое становление.

Интеграция в общеевропейское образовательное пространство определяется присоединением России к Болонской и Копенгагенской декларациям, одним из основополагающих принципов которых является обеспечение сопоставимого качества образования в европейских странах и разработка единых требований, предъявляемых специалистам на международном рынке труда [5, 48].

Международная образовательная интеграция рассматривается как высшая форма интернационализации образования, основанная на универсальном характере знаний, мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества и включающая в себя взаимное сближение, взаимодополняемость, взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизацию действий в сфере образования, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и формирование единого образовательного и научного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего [2, 46].

Вхождение России в общеевропейское образовательное пространство – это не только задача адаптации профессиональной школы к идеям общеевропейской декларации, но и учет национальных интересов. Ключевыми положениями Болонской декларации является расширение мобильности и обеспечение трудоустройства выпускников, сохранение культурного и языкового разнообразия, специфики национальных систем образования. Эти положения актуальны для европейских стран, интегрированных в единый рынок труда и образовательных услуг. Процесс присоединения России к Болонской и Копенга-

генской декларациям следует рассматривать с позиции целесообразности и сбалансированности.

В этой связи перед системой профессионального образования стоят проблемы: сохранение накопленного положительного опыта подготовки специалистов и совершенствование системы профессионального образования в новых социально-экономических условиях, а именно в условиях формирования единого общеевропейского рынка труда. Соответственно, актуализируется вопрос о совершенствовании форм образовательного процесса, пересмотре Государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ и их гармонизации с европейскими аналогами. Существенной модернизации требуют дисциплины языкового цикла, которые должны давать реальную языковую подготовку, необходимую специалистам в профессиональной деятельности [4, 224].

Таким образом, одним из путей адаптации специалистов к современным рыночным условиям становится практическое владение иностранными языками, что позволит использовать их как средство получения новой профессионально значимой информации, систематического пополнения знаний и осуществления профессионального общения.

Общеевропейская образовательная интеграция вызвала необходимость изменения целей и задач языковой подготовки студентов, которая должна отвечать вызовам современного общества. К ним можно отнести: а) развитие международного сотрудничества и глобального партнерства в целях сохранения, защиты и развития национальных языков и культур; б) радикальную переориентацию системы обучения и воспитания на новые цивилизационные цели; в) совершенствование качеств личности с учетом принципа «единства в многообразии».

Изменение целей и задач языковой подготовки студентов осуществляется в контексте интернационализации системы образования и предполагает: а) ориентацию содержания обучения на потребности личности студента; б) усиление индивидуализации и дифферен-

циации обучения; в) увеличение доли самостоятельной работы; г) широкое использование активных форм и методов обучения.

Изменение сущности и задач языковой подготовки ориентировано на подготовку не узкого профессионала и получателя довольно ограниченных знаний, а интеллектуально развитую личность с разносторонними интересами, адаптированную к современному социуму.

Это подразумевает осуществление интернационализации образования в двух направлениях: 1) привитие студентам умения и навыков овладения иностранным языком с учетом изменяющейся реальной языковой политики государства; 2) решение духовной проблемы человека, ориентация на творческое развитие личности и ее самореализацию в учебной и предстоящей профессиональной деятельности.

Интернационализация является одним из стратегических направлений в системе современного образования. Совершенствование языковой подготовки в контексте интернационализации образования выполняет следующие функции: выявляет состояние обучения иностранным языкам; влияет на выбор технологий обучения; определяет содержание языковой подготовки; устанавливает соответствие требованиям производства; способствует достижению общеевропейских стандартов образования.

Основными направлениями совершенствования содержания языковой подготовки специалистов выступают: формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции специалистов; отбор и структурирование содержания языковой подготовки на основе специфики целей обучения, отражающих определенную профессиональную область; усиление практической направленности изучаемой дисциплины, отражающей потребности личности и конкретного производства, на котором готовится работать специалист.

Реализация выявленных направлений работы способствует не только совершенствованию языковой подготовки обучающихся, но и повышению конкурентоспособности российского образования в целом; гармонизации системы требований к языковой подготовке с общеевропейскими; интеграции российского рынка труда и образовательных услуг в общеевропейский.

Значимость совершенствования языковой подготовки студентов в контексте общеевропейской образовательной интеграции состоит в следующем: в повышении и поддержании мотивации к изучению иностранного языка; овладении иностранным языком в рамках единых общеевропейских требований; выполнении социального заказа общества на подготовку компетентного специалиста, обладающего способностью интегрироваться в общеевропейский рынок труда и образовательных услуг.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Академическая мобильность студентов высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт ее формирования: Коллективная монография / Т.М. Трегубова, Р.Г. Сахиева, А.Р. Масалимова и др. Казань, 2008. 131 с.
2. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М., 2011. 446 с.
3. Гретченко А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А.И. Гретченко, А.А. Гретченко. М., 2009. 432 с.
4. Кадырова Ф.М. Модернизация содержания и технологий языковой подготовки студентов // Вестник Казанского технологического университета, 2008. № 5. С. 224-230.
5. Каримова Л.А. Реализация содержания обучения иностранным языкам в условиях интеграции в европейское образование // Образование и саморазвитие. Казань. 2008. №3 (9). С. 47-53.
6. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. М., 2000. 175 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. М., 2001. 234 с.

УДК 8 085 13 03

**Коровкина М.Е.**

Московский государственный лингвистический университет

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ОБУЧЕНИЮ  
СПЕЦИАЛЬНЫМ ВИДАМ ПЕРЕВОДА В РАМКАХ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

*M. Korovkina*

*Moscow State Linguistic University*

**INNOVATIVE APPROACHES TO DRAFTING A TEXTBOOK ON TEACHING  
LANGUAGE-FOR-SPECIAL PURPOSES (LSP) TRANSLATION IN THE SYSTEM  
OF RETRAINING AND UPGRADING THE SKILLS (AT THE LEVEL OF  
UNIVERSITY DEPARTMENTS SPECIALIZING IN SECOND HIGHER  
EDUCATION DIPLOMAS – ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с переподготовкой специалистов, имеющих высшее образование, в системе дополнительного профессионального образования, и анализируются особенности обучения в этой системе. Автором описываются учебно-методический комплекс по спецпереводу, разработанный для обучения экономистов, и инновационные подходы, положенные в его основу. Разработанный учебно-методический комплекс учитывает основные потребности современного рынка, а дидактические, методические и прагматические принципы, использованные при его создании, способствуют повышению эффективности процесса обучения.

**Ключевые слова:** обучение в течение всей жизни (через всю жизнь), инновационный подход, язык для специальных целей, учебно-методический комплекс по спецпереводу, компетенции, модульный подход.

Переход России к рыночным отношениям повлек за собой значительные социально-экономические и культурные изменения в жизни общества и отдельного человека. В настоящее время эти изменения происходят не только в России, но и в большинстве других стран мира: глобализация, проникновение новых технологий во все сферы жизни общества и в то же время обострение конфликтов на национальной и религиозной почве, нарастание социальных и нравственных проблем, расслоение общества, маргинализация некоторых социальных групп.

Мощные экономические и социально-политические процессы, происходящие в рамках глобализации, привели к возникновению новых потребностей в области образования. В европейских странах началась интеграция и гармонизация европейских стандартов образования, нацеленная на создание единого образовательного пространства в Европе. Болонской декларацией, подписанной в 1999 г. европейскими странами и в 2003 г. – Россией, была раз-

---

© Коровкина М.Е., 2011.

работана система совместимости степеней, перезачета и аккумуляции кредитов, признания дипломов и структуры ученых степеней, являющихся практическими инструментами интеграции образовательного пространства. Высокие ожидания, касающиеся Болонской декларации, связаны с развитием системы обеспечения качества, усиления прозрачности и гармонизации систем высшего образования во всей Европе, а также повышением академической мобильности студентов и преподавателей.

Особенностью современного подхода к профессиональному образованию является его непрерывность, необходимость постоянного повышения квалификации, обучения в течение всей жизни (*life-long learning – LLL*), на что и обращалось особое внимание в Болонской декларации. Современная экономика нуждается в специалистах, способных мгновенно реагировать на меняющуюся ситуацию, пополнять знания в области новых технологий, при необходимости – специализироваться в более узких отраслях без отрыва от производства. Дополнительное профессиональное образование занимает весомую нишу в системе обучения в течение всей жизни, потому что оно отвечает вышеизложенным целям и задачам.

Несмотря на то, что распад Советского Союза и резкий переход к рыночным отношениям выявил ряд проблем, которые до сих пор остаются нерешенными, ДПО становится все более востребованным видом образования в контексте рыночных отношений в связи со следующими особенностями: оно имеет «гибкий график учебного процесса, позволяющий минимизировать период отрыва от основной деятельности; вариативность в выборе мест проведения занятий; современные активные методы обучения, ориентированные на возрастные потребности слушателей; возможность разрабатывать и реализовывать образовательные программы по заявкам заказчиков» [2, 6].

Программы ДПО могут различаться по многим параметрам: по целям и функциям, объему содержания, по профессиональной

направленности подготовки, – но все они имеют некоторые общие черты. Обучаемый в системе ДПО должен иметь высшее профессиональное образование, при этом каждая программа может представлять отдельный модуль или совокупность модулей, содержание которых не отражено в Государственном образовательном стандарте основной специальности.

В докладе о развитии образования в Российской Федерации, представленном на Государственном Совете РФ, в качестве конкретных шагов по выведению системы ДПО из кризиса предлагались следующие меры:

«1) создание методологии прогнозирования текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах;

2) разработка механизмов повышения качества профессионального образования – оценки готовности выпускников выполнять профессиональную деятельность, определения степени соответствия моделям компетенций, свойственным лучшим специалистам по отраслям;

3) модернизация методического обеспечения и организации образовательного процесса в целях формирования результатов образования в виде компетенций (их элементов)» [8, 4].

Результатом обучения должна стать «совокупность компетенций (их элементов), сигнализирующих о том, что будет знать, понимать и (или) будет в состоянии продемонстрировать слушатель по завершении процесса обучения по конкретной образовательной программе (модулю)» [8, 5]. Результаты обучения оцениваются кредитными (зачетными) единицами, интерпретируемыми в качестве «общей условной нагрузки слушателя (включающей все виды аудиторной и внеаудиторной деятельности), которая необходима среднему слушателю, чтобы достичь установленных в модуле результатов обучения» [8, 5].

Для достижения данных результатов обучения, как отмечалось выше, необходима модернизация методического обеспечения. При разработке учебных материалов, адре-

сованных слушателям системы ДПО, необходимо учитывать специфику обучения в этой системе, используя при этом инновационные подходы в обучении.

Программа инновационного обучения опирается на три основных дидактических принципа: деятельностный подход, идеологию активного обучения и эффективное управление учебно-познавательной деятельностью [1, 26].

По мнению Ю.С. Арутюнова и Ю.Ю. Ухина, «в основе деятельностного подхода лежит представление о том, что функционирование и развитие личности, а также межличностные отношения опосредуются целями, содержанием и задачами социально значимой деятельности» [1, 26]. При деятельностном подходе содержание обучения напрямую зависит от предметного и социального содержания профессиональной деятельности.

Принцип активного обучения состоит в том, что «обучаемый рассматривается как активный деятель в учебном процессе, как творец своего знания» [1, 27]. При таком подходе обучаемый должен проявлять большую активность при усвоении материала и более активно включаться в учебный процесс на всех этапах профессиональной переподготовки. Личностная активность преподавателя также возрастает. Кроме того, интенсифицируется характер взаимодействия преподавателя и обучаемого. Психологические эксперименты подтверждают важность активизации процесса обучения. При обучении какому-либо навыку 10 % необходимого обучения – объяснение, 20 % – демонстрация, а 70 % – выполнение обучающимся задания. При этом человек усваивает 10% из того, что слышит, 50 % – из того, что видит, 70 % – из того, что проговаривает, 90 % – из того, что делает сам [3, 9].

Третий принцип инновационного обучения предполагает повышение эффективности управления учебно-познавательной деятельностью. Управленческое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы создать лучшие условия для проявления самостоятельности и активности обучаемого в про-

цессе обучения, так как обучаемый является и объектом управления, и в то же время субъектом, наделенным собственной активностью и самостоятельностью.

Первостепенную роль в организации успешного обучения играет преподаватель. От личности преподавателя зависит, будет ли процесс обучения интерактивным, будут ли обучающиеся иметь достаточную мотивацию и испытывать интерес к обучению.

К преподавателю ДПО предъявляется ряд специфических требований. Он должен хорошо представлять реальные процессы, практическую деятельность, которая моделируется в классе с участием обучающихся в ДПО; обладать чувством новизны и актуальности и следить за новейшими теоретическими и практическими разработками в своей области. Кроме того, взрослый обучающийся более критически оценивает работу преподавателя. «Ведь не секрет, что с взрослой аудиторией работать гораздо сложнее, так как преподаватель должен быть готов выступать с учащимися в равных позициях субъектов деятельности... Не так легко быть готовым к обоснованным сомнениям в собственной некомпетентности тех, кому уготована роль “обучаемого”» [6, 42].

Еще одним важным аспектом обучения в системе ДПО является учет потребностей, запросов и интересов обучающихся. Как уже было сказано, в системе ДПО обучаются взрослые люди. Рассмотрим специфику обучения данного контингента.

Основоположником андрагогической модели обучения является американский учёный М.Ш. Ноулз, идеи которого получили развитие в отечественной науке в работах С.И. Змеева, С.Г. Вершловского и др. Т.Е. Змеева пишет о том, что теоретики и практики обучения до сих пор не выработали общего определения взрослого обучающегося. М.Ш. Ноулз называет андрагогику «искусством и наукой помочь взрослым в обучении», «системой положений» о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно к «разным взрослым людям в зависимости от ситуации» [5, 37]. С.И. Змеев

ев предлагает считать взрослым человеком «лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения» [4, 20].

Существует мнение, что с возрастом некоторые физиологические функции человеческого организма ослабевают, ухудшается память, способность к концентрации, гибкость мышления, замедляется быстрота реакции, поэтому способность к обучению несколько ухудшается. Но взрослый человек также обладает такими характеристиками, отличающими его от невзрослого обучающего, которые способствуют процессу обучения. Т.Е. Змеева выделяет следующие положительные качества, способствующие обучению взрослого:

- «он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- он накапливает жизненный опыт (бытовой, социальный, учебный, профессиональный), который становится важным источником обучения;
- он обладает высокой мотивацией к обучению, которая обусловлена стремлением решить жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели при помощи учебной деятельности;
- он стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни;
- его учебная деятельность часто зависит от временных, пространственных, профессиональных, бытовых, социальных факторов;
- он предъявляет повышенные требования к качеству и результатам обучения» [5, 38].

Продолжая свое образование в системе ДПО, обучающийся накопил уже опыт учебы и практической деятельности, развил в определенной мере свои способности и психичес-

кие функции, поэтому обладает большим потенциалом к дальнейшему обучению.

Учитывая все вышеизложенное, нами была предпринята попытка создать учебно-методический комплекс (УМК), отвечающий современным требованиям подготовки переводчиков в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки. УМК рассчитан на обучение специалистов с высшим образованием, прежде всего экономистов, приобретающих второе профессиональное образование в системе ДПО.

Перевод как вид речевой деятельности всегда вызывал большой интерес со стороны ученых-лингвистов. В нашей стране переведоведение, или теория перевода, получило бурное развитие в 1950–1990 гг. и связано с именами таких крупных ученых и практиков переводов, как А.В. Федоров, Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов, В.Г. Гак, В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, Г.В. Чернов и другие.

На практике основное внимание в прошлом веке уделялось переводу художественной литературы, публицистическим и военным (то есть пропагандистско-идеологическим) текстам. Большие изменения в общественно-политической ситуации в России вызвали к жизни новые потребности. На передний план выходит перевод специальных текстов, в первую очередь экономических, финансовых, юридических и других. Поэтому при составлении УМК учитывались новые потребности рынка и некоторые положения теории перевода. При этом были выполнены следующие задачи.

1. Сделана подборка специальных текстов, в частности по экономической и правовой тематике, из русскоязычной публистики.

2. Подготовлены упражнения на различные переводческие трудности, представляющие собой языковые и контекстуальные несоответствия между английским и русским языками.

Направление перевода было выбрано с русского языка на английский, что обусловлено pragматическими соображениями: большим спросом на перевод с родного языка на иностранный, притом что учебных

материалов, соответствующих современным требованиям, явно не хватает.

Учебно-методический комплекс состоит из 4-х частей. В первой части, состоящей из двух разделов, подобраны тексты по экономическим и правовым, касающимся экономики, темам. Тематика уроков отражает основные темы программ обучения специальности (экономики) и иностранного (английского) языка экономических вузов.

Каждый урок состоит из следующих компонентов: 1) глоссария к уроку или словаря наиболее употребительных терминов, посвященного определенной теме. В него включены термины на английском языке и их перевод на русский. Словарь подобран по алфавиту, иногда гнездами, его также можно использовать в качестве справочника; 2) текстов по определенной теме.

Нужно учитывать, что преподаватель-лингвист/переводчик не является специалистом в области экономики и права, поэтому для него перевод текстов такого рода затрудняется слабым знанием терминов данной предметной области. В целях краткого ознакомления преподавателя и студентов – не экономистов с основными понятиями данной предметной области каждый урок включает в себя адаптированный отрывок из учебника по экономике, где объясняются наиболее употребительные термины.

Остальные тексты взяты из публистики; в них обсуждается проблематика урока; они представляют собой газетные тексты экономического и юридического содержания. Все тексты имеют ярко выраженные жанрово-стилистические особенности публистики и насыщены переводческими трудностями. Некоторые тексты представляют собой интервью, которые могут быть использованы для выработки навыков не только письменного, но и устного перевода. После текстов даются возможные варианты перевода (*translator's decisions*), синонимические ряды, а также небольшие упражнения на отработку синонимов.

Во второй части пособия рассматриваются различные переводческие трудности и

представлены практические примеры, показывающие, как их преодолевать, выбранные из текстов первого раздела и из других текстов схожей тематики. Объяснение грамматических и лексико-семантических приемов перевода адресовано в идеале обучающимся с первым высшим экономическим и юридическим образованием, которые владеют профессиональной терминологией и темой, но при этом имеют пробелы в языковых знаниях и не знакомы с теорией и практикой перевода.

В третьей части учебно-методического комплекса даны ключи к текстам, отредактированные носителем языка. Таким образом, третья часть представляет собой, с одной стороны, руководство для преподавателя, с другой стороны, она способствует развитию автономии студентов, так как обучающиеся могут самостоятельно прорабатывать тексты для перевода, используя ключи.

На основе подобранных тем и словаря наиболее употребительных терминов была скомпонована четвертая часть учебно-методического комплекса: практикум по устному последовательному/синхронному переводу, состоящий из параллельных текстов-интервью и соответствующих упражнений, развивающих навыки устного последовательного/синхронного перевода и отрабатывающих различные виды лексических трудностей (термины, глаголы широкой семантики и т. д.). Темы четвертой части УМК повторяют тематику первой части как наиболее востребованную.

При разработке учебно-методического комплекса была поставлена цель максимально возможной индивидуализации обучения на основе дидактических принципов активности, сочетания индивидуальной и коллективной работы, сочетания самостоятельной работы с работой под руководством.

Успешность воплощения на практике дидактических принципов тесно связана с актуализацией деятельностного подхода и активного обучения. Как известно, обучающийся при таком подходе является не объектом, а субъектом учебной деятельности.

При этом одной из приоритетных задач при работе с УМК является развитие автономности и самостоятельности учащегося. Как уже было упомянуто выше, при обучении в системе ДПО, в рамках которого может успешно воплощаться выдвинутый в западных системах образования тезис «обучение через всю жизнь» или в течение всей жизни (LLL), вместо «обучения на всю жизнь», особую роль начинает играть автономия учащегося. Данная проблема широко разрабатывалась на рубеже 80–90 гг. XX в., главным образом в проектах Совета Европы, в русле личностно ориентированного обучения иностранным языкам (ИЯ). Понятие автономии учащегося применительно к овладению ИЯ было впервые введено в теорию обучения ИЯ Х. Холеком [7, 40] в связи с развитием концепции непрерывного образования, применительно к обучению взрослых, в частности в связи с разработкой методики преподавания ИЯ в специальных целях (LSP – language for specific purposes; ESP – English for specific purposes). Автономия учащегося понималась как способность самостоятельно решать учебные задачи, ставить цели в процессе обучения и пути их достижения, независимо от преподавателя. Н.Ф. Коряковцева определяет автономию учащегося как «умение взять на себя ответственность за свою учебную деятельность, принять и удерживать ответственность за все решения относительно всех аспектов учения, а именно: определение целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка того, что было усвоено» [7, 40]. Автономия учащегося, подразумевающая активную самостоятельную работу при правильной постановке целей и задач, связанных с овладением навыков перевода, означает на практике интенсификацию работы с ключами УМК и параллельными текстами из других источников.

При разработке учебных материалов для УМК также учитывались дидактические принципы компетентностного подхода и модульности. В УМК модульность соответ-

твует тематике материала и работе, направленной на выработку компетенций, связанных с видами перевода (письменный или устный – последовательный/синхронный): 1 модуль – экономические темы, 2 модуль – правовая тематика в привязке к экономике. В первых двух модулях отрабатываются специфические компетенции, связанные со становлением навыков письменного и устного последовательного перевода. В 3-ем модуле, в котором основным учебным материалом является практикум по устному последовательному/синхронному переводу, основное внимание уделяется углублению навыков устного перевода. Соответственно, при работе с разными модулями идет параллельное развитие компетенций, отражающих уровень профессионализма (или профессиональной компетентности) в письменном и устном (последовательном/синхронном) переводе.

Еще одним важным моментом является то, что активизация обучения достигается за счет соблюдения прагматических принципов востребованности предмета обучения и соблюдения баланса между ориентацией на конкретного потребителя и принципа универсальности. Кроме того, при работе над УМК мы также старались учесть лингводидактические принципы: 1) современности и информативности текстового материала, при этом содержащего определенные переводческие трудности; 2) функциональности языкового материала, что отражается в определенной тематике текстов и 3) практической направленности системы упражнений и заданий.

Использование дидактических, лингводидактических (методических) и прагматических принципов в создании УМК и в преподавательской работе способствует повышению эффективности процесса обучения, в частности, повышению эффективности управления процессом обучения, что выражается прежде всего в высокой мотивации взрослых обучающихся, с интересом изучающих теорию перевода и применяющих свои знания при переводе специализированных экономических текстов широкой тематики. УМК

прошел апробацию в учебном процессе обучения разным видам перевода (письменного и устного), показавшую хорошие практические результаты.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Арутюнов Ю.С., Ухин Ю.Ю. Инновационное обучение: концепция программы и основные подходы // Инновации в Российском образовании. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование 2000. М., 2000. С. 26-32.
2. Дарвин М.Н. Основные направления развития дополнительного профессионального образования в регионах // ДПО. 2006. № 7 (31). С. 6-7.
3. Ионова О.Н. Приемы и методы обучения в области информационных технологий в системе ДПО // ДПО. 2006. № 2 (26). С. 7-11.
4. Змеев С.И. Инновационная технология обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования // Инновации в Российской образовании. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование 2000. М., 2000. С. 20-23.
5. Змеева Т.Е. Андрагогический подход к обучению иностранным языкам // Иностранные языки: теория и практика, 2006. № 1. С. 37-41.
6. Колесникова Н.К. Подходы к формированию адаптивных курсов переподготовки на педагогическую профессию // Инновации в российском образовании. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование 2000. М., 2000. С. 39-42.
7. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранных языков учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа). Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 426 с.
8. Фролов Ю.В., Ануфриев С.В., Махотин Д.А. Прогнозирование рынка труда как основа проектирования программ дополнительного профессионального образования // ДПО. 2006. № 7 (13). С. 4-6.

УДК 378.147.88

*Матвеева Э.Ф.*  
Астраханский государственный университет

## ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

*E. Matveeva*  
Astrahan State University

### FORMING FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY ASPIRATION TO INDEPENDENT WORK

**Аннотация.** В статье автор продолжает изучение понятия «самостоятельность» студентов в процессе освоения курса «Технологии и методика обучения химии». Раскрывается проблема формирования у студентов самостоятельности как основного качества личности, позволяющего в будущем реализовать их профессиональные интересы. Обосновывается необходимость подбора форм и методов обучения, способствующих формированию стремления у обучаемых к самостоятельности. Это, в свою очередь, повышает результативность самостоятельной работы и уровень обученности студентов. Основой компетентности будущего учителя химии являются психолого-педагогические и предметные знания и умения; педагогические способности; личностные и профессионально значимые качества.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, формы и методы обучения, самостоятельность, самообразование.

Проблема формирования у студентов самостоятельности как основного качества личности, позволяющего в будущем реализовать их профессиональные интересы, является центральной и постоянно интересует не только преподавателей, но и самих студентов. Насколько современные условия обучения позволяют обеспечить реализацию стремления к самостоятельности? Как проявляется самостоятельность студентов в ходе каждого аудиторного занятия? Владеет ли студент информацией о сформированности собственной самостоятельности как качества личности? Какие формы и методы обучения способствуют формированию стремления у обучаемых к самостоятельности? Эти и другие вопросы определяют область данного исследования.

Переход на двухуровневую систему образования актуализирует направленность процесса обучения на подготовку будущих учителей к инновационной деятельности. Традиционная педагогика главное внимание уделяла передаче знаний, закреплению и их проверке, современная – ориентирует учителя на овладение умениями организовывать в процессе обучения понимание и применение учащимися знаний и умений. Сказанное обусловило цель исследования: повышение результативности самостоятельной работы студентов посредством формирования у них стремления к самостоятельности и расширения возможностей самообразовательной деятельности. Исходя из требований ФГОС, можно отметить как дан-

*Abstract.* The author of this paper continues to explore the notion of students' independence work while mastering the course of «Techniques and Methods of Teaching Chemistry». She expands on the problem of bringing up independence as the main feature of students' personalities that helps to realize their professional skills in the future. The necessity is substantiated to choose those forms and methods of teaching that stimulate students' aspiration to self-study. As a result both the level of independent work and the general level of students' competence is raised. The basic competence of a future teacher of Chemistry comprises psychological, pedagogical as well as subject knowledge and skills proper, pedagogical aptitude, personal and professionally important qualities.

**Key words:** educational process, forms and methods of teaching, independence, self-education.

ность потребность современного общества в получении специалиста с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, готового к инновационной деятельности, мобильного и конкурентоспособного. Основой компетентности будущего учителя химии являются психолого-педагогические и предметные знания и умения; педагогические способности; личностные и профессионально значимые качества [3; 4; 6].

Современная система высшего образования, ее интегративные и инновационные тенденции обусловливают необходимость пересмотра основных видов учебной деятельности студентов в педагогическом вузе. Примерно у 80 % студентов преобладает пассивное слушание, у них не возникает вопросов во время теоретических занятий. Часто студенты просто не готовы на занятиях выполнять какие-либо виды самостоятельной работы, поэтому необходимо акцентировать внимание на процессе формирования умений самостоятельной работы студентов на занятиях и в ходе самоподготовки к ним. На самостоятельную работу почти в каждой дисциплине по нормативным требованиям к учебной нагрузке отводится в объеме до 50 % времени. При этом отсутствует система управления самостоятельной работой студентов во внеучебное время. Следующим явным противоречием вузовской системы обучения является значительный объем поступающей информации и ограниченность учебного времени по ее восприятию и осмыслению, отсюда – несформированность умений по обработке информации, принятию решений и т. д. Трудно обеспечить качество образования в условиях завышенной самооценки уровня собственных знаний и умений студентов и низкой продуктивности их самостоятельной работы.

Рассматривая качества «стремление к самостоятельности» и «самостоятельность», проводим их анализ с позиции того, что второе невозможно без первого. Говоря образно, насколько обозначено в сознании обучаемого «настойчивое желание» выполнить то или иное действие, «проявляет» самостоя-

тельность на «деле». Для изучения явления «самостоятельности» используем такие распространенные методы: наблюдение, беседа, анкетирование, диагностические самостоятельные работы. Оценивание самостоятельности производим на основании характеристик выполнения заданий (или работ): 1) выполнил самостоятельно, без посторонней помощи; 2) выполнил, получая дозированную помощь; 3) выполнил, получая фронтальную (сопутствующую) помощь. Поэлементный анализ выполненных заданий на основе характеристик (полный правильный, неполный правильный, неправильный ответ, отсутствие ответа) позволяет сделать более качественный анализ оцениванию явления «самостоятельности». В результате оценивания обращаем внимание на логичность и обоснованность выполнения задания, тем самым проявляется степень самостоятельности и осознанности каждого студента.

На взаимосвязь развития познавательной самостоятельности студентов и повышения уровня обученности обращает внимание А.Е. Богоявленская. Она дает обобщающее определение: «Познавательная самостоятельность – свойство личности, которое характеризуется стремлением и умениями без посторонней помощи овладевать знаниями и умениями, а также способами их применения в своей самостоятельной познавательной деятельности» [1, 76]. Собственный многолетний опыт позволяет сделать вывод о том, что познавательная самостоятельность лежит в основе самообразовательной деятельности. Важнейшим условием развития познавательной самостоятельности является использование такой системы самостоятельных работ, которая построена на основе принципов усложнения требований к ним (дозирование управляющей функции преподавателя, дифференциация содержания и развитие приемов познавательной самостоятельности, деятельность обучаемых должна строиться с учетом подготовленности студентов, а обучающие самостоятельные работы (задания) – находиться в зоне ближайшего развития). Мы согласны с выводом А.Е. Богоявленской

о том, что в соответствии с конкретными формами, методами и приемами обучения, при условии постепенности процесса обучения можно установить три уровня познавательной самостоятельности: 1) отражательно-репродуктивный; 2) продуктивный; 3) творческий. Первый уровень обеспечивается формами и методами традиционных аудиторных занятий, это деятельность по образцу. Второй уровень характеризуется умственной переработкой знаний и синтезом знаний на более высоком уровне с использованием собственного опыта познавательной деятельности. Третий уровень характеризуется исследовательской деятельностью, умением самостоятельно планировать и корректировать собственную деятельность. В каждом уровне должно найти отражение требование профессиональной компетентности будущего специалиста. Считаем, что первый уровень познавательной самостоятельности обеспечивает следующие два.

Интерес с позиции нашего исследования представляет классификация уровней познавательной самостоятельности и их диагностика, предложенная Г.И. Китайгородской и Н.С. Пурышевой [2]: 1) копирующая самостоятельность; 2) воспроизводяще-выборочная самостоятельность; 3) творческая самостоятельность. При определении уровня познавательной самостоятельности они предлагают исследовать каждую сторону данного понятия: побудительная (потребности и мотивы познавательной самостоятельности); содержательная (опорные знания); техническая (формы и методы познавательной деятельности). Для исследования потребностей и мотивов рекомендуется использовать метод анкетирования, изучение успеваемости, анализ студенческих характеристик, метод беседы. Методом тестирования осуществляется определение уровня содержательной стороны познавательной деятельности. Техническая сторона познавательной самостоятельности изучается методом наблюдений, методом возрастающей помощи преподавателя и методом ослабляемой аналогии. В случае последнего метода испытуемым пред-

лагаются задания, в которых происходит постепенное отличие от показанного образца. Далее ученые предлагают формировать группы студентов со сходным уровнем познавательной самостоятельности и на основе структурного анализа учебного материала, выделения основных методов познавательной деятельности, составления соответствующих комплексных заданий проводить обучение студентов. Несмотря на удачный, на наш взгляд, подход к обоснованию позиций познавательной самостоятельности, вызывает сомнение эффективность использования гомогенных групп студентов.

Как показывает практика, в основном самостоятельность студента определяется сценарием занятия, построенным преподавателем. И самостоятельность как отличительная способность обучающегося проявляется в том случае, когда предоставляются для этого специальные условия, например: в ходе лекции идет обращение (требование) что-либо вспомнить, сделать обобщения, добавления к словам лектора; в случае затруднения студенты получают возможность дополнительной проработки материала и раскрытия вопроса в другое время. Это стимулирует их к выполнению работы во внеаудиторное время. Ход классической лекции определяется планом, каждый пункт которого четко обозначен соответствующими записями на доске и отражен в тетради студента. Для организации обратной связи и акцентирования внимания к отдельным вопросам лекции используем выражения-маркеры. Например: «Давайте вспомним...», «А что, если?...», «Как вы думаете?», «Кто может предложить?» и т. д. Используя данные выражения, преподаватель не только активизирует мыслительную деятельность студентов, но и приглашает к решению проблемы во внеаудиторное время. На практике это возможно в случае, если изучаемая проблема позволяет реализовать преемственность связи лекция – семинар, лекция – лабораторный практикум. Тем самым расширяются возможности самообразовательной деятельности студентов. От самообразования переходим к самостоя-

тельности, к ее проявлению в новом качестве – как результате собственной деятельности. Конкретизируем сказанное на примере обучения студентов технологии парного обучения в группе и с учащимися лицейских классов на базе университета.

На занятии лабораторного практикума парное обучение используется в сочетании с обсуждением подготовленных и выполненных заданий в группе; организации всестороннего само- и взаимоконтроля. Моделируя фрагменты урока, студенты приходят к выводу, что к занятиям с учащимися надо тщательно готовиться: разрабатывать карточки-задания, инструкции к организации деятельности, листки учета работы, условия заданий. В настоящее время процесс обучения строится на основе центральной идеи формирования самостоятельности учащихся на каждом уроке и от темы к теме. Работа в парах проходит по определенному алгоритму.

- 1) Взять карточку с заданиями, изучить условие первого задания и выполнить его.
- 2) Выбрать партнёра для работы в паре.
- 3) Сделать записи в тетради по первому заданию (в случае затруднения получить консультацию у учителя).
- 4) Сделать записи по второму заданию.
- 5) Осуществить само- и взаимопроверку.
- 6) Закончив работу в паре, отметить результат в листке учёта.
- 7) Сменить партнёра в паре.

В отдельной карточке задания даются в последовательности: 1) для ввода: разбор задания 1; 2) для само- и взаимоконтроля: задание 2.

Применяя парное обучение в ходе выполнения лабораторных опытов, студенты должны учитывать особенности методики обучения химическому эксперименту. Лабораторные опыты проводятся с целью изучения нового материала, в ходе освоения новых знаний или в конце урока с целью применения знаний в новых ситуациях. В задании для ввода обязательным или сопутствующим элементом является сноска на параграф учебника (указана страница, абзац), опор-

ный сигнал, схема, иллюстрации химического эксперимента (рисунок учебника, фото, компьютер), схемы-подсказки и т. д. Цель задания для ввода: изучить особенности и методику выполнения химического эксперимента, приемы техники безопасности и утилизации отходов. Цель задания для само- и взаимопроверки: выполнить химический эксперимент, отметить наблюдения, записать уравнения химических реакций, оформить ход опыта, сделать выводы и обобщения по изучаемой теме.

На уроках-практикумах учащиеся формулируют цель: использовать ранее приобретенные знания и умения. Например, лабораторные опыты № 8–9 (учебник химии для учащихся 9 класса, автор Е.Е. Минченков) по теме «Химические реакции в растворах электролитов» (с. 76–77).

#### Задание ученику 1.

Цель: изучить взаимодействие ионов в растворе.

Задание для ввода: 1) повторите материал учебника о диссоциации электролитов (с. 61–64); выясните по таблице растворимости, какие соли, содержащие карбонат-ионы, растворимы;

2) изучите инструкцию учебника по выполнению опыта 8 и приступайте к выполнению работы.

Задание для работы: 1) выполните работу по инструкции учебника; 2) дайте объяснение наблюдаемым явлениям, составьте уравнения электролитической диссоциации каждой соли и уравнение реакции обмена в молекулярной, полной и сокращенной ионной формах. Сделайте обобщающий вывод о возможных вариантах взаимодействия ионов. Например: реагентом на карбонат-ионы  $\text{CO}_3^{2-}$  является ион водорода  $\text{H}^+$ .

Ученик 2 выполняет аналогичную работу (опыт 9) по обнаружению карбонат-ионов в растворе, используя раствор серной кислоты.

Затем идет обмен заданиями, само- и взаимопроверка.

Учащиеся, выполнившие опыты 8 и 9 приходят к выводу: «Реакция между растворами электролитов возможна, если в результате

ее выделяется газ». Закончив работу в паре, надо отметить результат в листке учёта. Сменить партнёра в паре.

После задания «Для ввода» ученик 1 проговаривает этапы работы и «руководит» выполнением опыта 1. По окончании работы ученик 2 руководит выполнением работы 2. Попеременно ответственность за выполнение всего химического эксперимента возлагается на одного или другого ученика. Само- и взаимопроверка необходимы для подведения итога деятельности и перехода к следующему этапу обучения. Аналогично работают и студенты. Деятельность студентов на занятии иногда бывает формальной. Работа в паре организует, вырабатывает стремление к подведению итогов деятельности, осуществляющейся в ходе опыта 1, опыта 2 и т. д., изучения текста (абзац 1, абзац 2 и т. д.) или решения задачи 1, 2 и т. д.

На занятиях по курсу «Технологии и методика обучения химии» знакомим студентов IV курса с теми технологиями обучения, в основе которых организация и проведение самостоятельных работ, способствующих развитию самостоятельности учащихся. Об этом говорится и в проекте «Федерального государственного образовательного стандарта общего образования: Среднее (полное) общее образование». Так, из метапредметных требований выделены: «самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории» [5, 6]. Вовлечение студентов в реальный процесс обучения посредством технологии парного обучения раскрывает возможности данной технологии, способствует формированию у них самостоятельности в организации учебных занятий с учащимися, воспитывает у обучаемых стремление к успешной учебной деятельности и сотрудничеству.

Повышение эффективности процесса обучения на основе формирования у студентов

стремления к самостоятельности возможно при следующих условиях: 1) планирование совместной деятельности в соответствии с высшим уровнем познавательной самостоятельности (в нашем случае, продуктивным); 2) поэтапное формирование познавательной самостоятельности, стремясь к третьему типу ориентировочной основы деятельности (характеризуется полнотой условий, необходимых для выполнения действий; обобщенным видом; составляется самостоятельно); 3) систематическая организация самостоятельных работ на основе: интеграции знаний и умений, формировании самостоятельности как свойства личности, обеспечения профессиональной компетентности будущих учителей. Это позволит значительно повысить их готовность к работе в современной школе и адаптировать будущих учителей к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская А.Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2008. № 2. С. 76-87.
2. Китайгородская Г.И. Познавательная самостоятельность. Диагностика и пути развития / Г.И. Китайгородская, Н.С. Пурышева // Наука и школа. 1999. № 3. С. 27-32.
3. Матвеева Э.Ф. Самообразование – важнейшая сфера профессионально-методической подготовки будущего учителя: монография. Астрахань, 2007. 151 с.
4. Минченков Е.Е. Методика химии как наука // Вестник МГОУ. Сер. «Естественные науки» вып. «Химия и химическая экология». 2006. № 2 (24). С. 94-102.
5. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования / Руководители разработки проекта Л.П. Кезина, академик РАО, А.М. Кондаков, научный руководитель ИСИО РАО, член-корреспондент РАО. М., 2011. 71 с. [Электронный ресурс] [сайт] <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки: Педагогическое образование: Квалификация (степень) бакалавр. СПб., 2009. 32 с.

УДК 376.3

*Махмутова А.Д.*  
Московский педагогический государственный университет

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА**

*A. Baydildina*  
*Moscow State Pedagogical University*

**RESEARCH INTO THE FEATURES OF SOCIAL FUNCTIONING  
OF STUDENTS WITH IMPAIRED HEARING**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения особенностей социального функционирования глухих и слабослышащих подростков. Изучены мнения подростков, педагогов и психологов о потребностях школьников в психолого-педагогической поддержке в процессе социального функционирования. Определен круг проблем в общении подростков с нарушенным слухом с одноклассниками, слышащими людьми, родителями и учителями. Указаны особенности их интерперсональных отношений и представлений о собственном месте в этих отношениях. Описаны особенности профессионального взаимодействия педагогов и психологов в специальной школе.

**Ключевые слова:** подростки с нарушениями слуха, психолого-педагогическая работа, социальное функционирование, профессиональное взаимодействие, запрос на психолого-педагогическую помощь.

Подростковый возраст – этап онтогенеза, охватывающий период от 10 до 15 лет и характеризующийся рядом специфических признаков. Наиболее остро в подростковом возрасте встает проблема развития и формирования личностных качеств. Важнейшим из них является стремление к группированию, т. е. созданию личного круга для общения, стремление к признанию своих прав, самостоятельности, независимости и личной автономии [6]. Включение подростка в систему общественных отношений и в то же время самостоятельное воспроизведение им этих отношений является необходимым компонентом процесса социализации. При этом каждый подросток нуждается в помощи со стороны старшего поколения в накоплении знаний и навыков, приобщении к социальной и культурной жизни [2; 4; 5].

Ребенок с нарушением слуха испытывает те же психологические проблемы, что и его слышащий ровесник, но эти проблемы имеют свою специфику, обусловленную наличием дефекта. Подростки с нарушенным слухом имеют особые образовательные потребности в сфере формирования жизненной компетенции, способности к социальной адаптации. Это обусловлено спецификой психофизического и слухоречевого развития ребенка с нарушенным слухом, а также необходимостью взаимодействия в социуме со слышащими людьми. Подростки начинают постигать недоступные непосредственному восприятию явления внутренней эмоциональной жизни, их знаковое опосредование, моделирование и прогнозирование [1].

---

© Махмутова А.Д., 2011.

Школьная среда должна быть подготовлена к осуществлению функции посредника между ребенком и окружающим миром [3; 7]. В связи с этим встает необходимость изучения особенностей социального функционирования глухих и слабосылающих школьников, в том числе запроса с их стороны на психолого-педагогическую помощь, изучения особенностей содержания, взаимодействия психолого-педагогического персонала школы.

В исследовании принимали участие 128 учащихся средних классов, 24 сурдопедагога и 5 психологов специальных коррекционных школ I и II вида. Задачи исследования:

- выявить особенности интерперсональных отношений подростков с нарушенным слухом и их представлений о собственном месте в этих отношениях;
- установить спектр проблем, возникающих у школьников при взаимодействии с ближним социальным окружением;
- определить степень и характер участия психолого-педагогического персонала школы в разрешении этих проблем.

Для достижения поставленных задач мы использовали метод письменного опроса, где совместили два типа сбора информации: заочный – анкетирование и лицом к лицу – интервьюирование. Для исследования мнений подростков нами были разработаны анкеты, включающие вопросы и варианты ответов.

Первый блок вопросов касался сферы общения ребенка, трудностей во взаимоотношениях, проблем, беспокоящих его в жизни. Самая многочисленная группа (56 % выборов) отметила тревогу о будущем: «не смогу найти подходящую профессию», «не знаю, кем я буду». Вторая группа – трудности в межличностных отношениях (40 % выборов): «меня обзывают одноклассники», «я не понимаю своего брата», «трудно общаться со слышащими» и т. д. И третья группа – переживания, связанные с дефектом слуха (4 % выборов): «я не понимаю», «меня не понимают, когда со мной говорят» и т. д.

В системе межличностных отношений подростков с нарушением слуха одноклас-

ники и братья/сестры занимают позиции, которые одинаково характеризуются ситуативными конфликтами и ссорами (по 11 %). Однако выражение позитивного отношения к себе со стороны этих групп указываются значительно чаще (22 %). Подростки отмечают сложности во взаимоотношениях с родителями, которые лишь немного уступают по степени выраженности трудностям в общении со слышащими сверстниками (26 % и 30 % соответственно).

Сделаем качественный анализ трудностей в межличностных отношениях с глухими и слабосылающими сверстниками, слышащими ровесниками, родителями, братьями и сестрами.

Согласно полученным данным, 18 % подростков отмечают отсутствие трудностей во взаимоотношениях с неслышащими сверстниками (друзьями, одноклассниками). При наличии таких трудностей, они характеризовались дефицитом общих интересов, тем для разговора (21 % всех выборов). Намеренное нанесение вреда со стороны неслышащих сверстников (ответ «Они все делают мне зло» – 10,5 %), на наш взгляд, свидетельствует о некоторой напряженности во взаимоотношениях подростков, которые, проводя большое количество времени в школе, испытывают психологическую усталость друг от друга. Остальные негативные характеристики – отсутствие взаимопомощи в учебе, отсутствие любви, частые ссоры, насмешки, зависть, нежелание дружить и общаться, ненависть – в наименьшей степени актуальны для опрошенных школьников (от 8 до 1 % соответственно).

По-иному складывается картина формирования межличностных отношений со слышащими сверстниками. Наличие трудностей во взаимоотношениях со слышащими отмечают все опрошенные подростки: установление первичного контакта, поддержание общения из-за сложностей в коммуникационном обмене, стеснение индикаторов дефекта слуха (слухового аппарата). По мнению большинства подростков с нарушением слуха (67 %), слышащие подростки также ис-

пытывают затруднения в общении с неслышащими. 6 % из этого числа подчеркивают сложности в понимании речи. Слышащие подростки, по мнению опрошенных, помогают, поддерживают, сочувствуют, жалеют подростков с нарушенным слухом. Предложенные нами в вариантах ответа негативные стороны отношений («воспринимают меня как ущербного», «не хотят дружить, общаться», «избегают») испытуемыми не выбирались, что, на наш взгляд, может свидетельствовать об ожидаемом позитивном отношении со стороны слышащих сверстников.

Несколько неожиданным, на наш взгляд, выглядит тот факт, что среди подростков с нарушением слуха отмечается высокая доля – 76 % опрошенных – имеющих слышащих друзей-сверстников. При ответе на вопрос «Есть ли у тебя слышащие друзья? Сколько?» указывалось от 11 до 25 друзей. На наш взгляд, это связано не столько с большой глубиной взаимоотношений со слышащими сверстниками, сколько сведением смысла дружбы к просто приятельскому формализованному общению, обедненности понятия «дружба», некритичной оценкой и преувеличением.

Во взаимоотношениях с родителями подростки часто дифференцируют отца и мать. Так, 67 % процентов детей отметили, что отношения в семье доброжелательные, есть взаимопонимание, 19 % подростков отметили, что подразумевают хорошие отношения только с матерью и плохие отношения с отцом. Оставшиеся 14 % подростков говорят о наличии трудностей во взаимоотношении с обоими родителями. Подростки отмечают непонимание, чувство одиночества в семейных отношениях, нередко ребенок является эмоциональной и физической жертвой конфликтной ситуации в супружеской паре.

Больше половины опрошенных школьников имеют брата или сестру. Около 20 % детей говорят о хороших взаимоотношениях с ними («брать (слышащий) относится отлично», «помогаю младшему брату делать уроки», «с сестрой хорошие отношения, иногда с

ней в шутку деремся» и т. д.). 8 % подростков отмечают проблемы во взаимоотношениях, которые их беспокоят («у меня злой брат, он меня обижает», «сестре 15 лет, я ее ненавижу», «постоянно ссоримся и деремся с братом» и т. д.).

Отношения с педагогами в основном характеризуются школьниками как бесконфликтные, не вызывающие трудностей и сложностей в общении, основанные на взаимопонимании и сотрудничестве. Только 3 % подростков заметили, что «учитель несправедлив» или «учитель мне не верит».

Второй блок вопросов отражает содержание запроса подростков с нарушенным слухом на консультативную помощь. В первую очередь подростки хотели бы обсудить вопросы или темы, связанные с установлением, гармонизацией межличностных отношений со сверстниками своего и противоположного пола, с родителями, проблемы завоевания социального статуса в классе, вопросы, связанные с самопознанием. Меньше всего подросткам хотелось бы обсуждать ситуации, связанные с учебной деятельностью.

В этой же части мы спрашивали, к кому бы обратился или обращается подросток за советом в случае возникновения проблемной ситуации, а также кто уже оказал ему помощь. Большая часть подростков оказывают доверие своим родителям (48 %), но оценивают эффективность этой помощи лишь 37 %. Также значительное количество респондентов обращается за помощью или советом к одноклассникам (22 %) и педагогу (16 %), но в реальности получают эту помощь лишь соответственно 13 % и 11 % опрошенных. Следует отметить, что ни один из опрошенных не отметил психолога как человека, к которому он обратился бы за помощью. Это дает основание предположить, что психолог в школе не занимает значимую позицию в социальном окружении подростка.

Также следует отметить, что лишь 2 % опрошенных надеются самостоятельно решить свои проблемы, что свидетельствует о высоком уровне доверия детей к социуму. Но одновременно 32 % указывает, что не смог-

ли получить действительно важной для себя поддержки и помощи в проблемной ситуации.

Далее школьники с нарушением слуха высказывали свое мнение о специалисте-психологе, его функциях в специальной школе. Так, на вопрос «Знаешь ли ты, что в школе есть психолог?» 43 % учащихся ответила «Да, знаю», 38 % – «Нет, не знаю» и 19 % – «Затрудняюсь ответить». При ответе на вопрос «Чем, на твой взгляд, может помочь психолог?» первыми тремя выборами респондентов оказались: «Дать совет» – 18 %, «Помочь найти выход из трудной ситуации» – 13 %, «Улучшить взаимоотношения с родителями». Oko-  
ло 13% детей затруднились с ответом.

Частота обращений к психологу, по словам подростков, выглядит так: 84 % учащихся на вопрос «Обращался ли ты к психологу за советом или за помощью» ответили, что «Нет, не обращался», 14 % опрошенных ответили: «Да, был 1-2 раза», 2 % ответили: «Да, обращаюсь постоянно к психологу».

На следующем этапе мы изучили мнения **педагогов и психологов** об особенностях социального развития и функционирования подростков с нарушением слуха.

Во-первых, педагоги выделили трудности в эмоциональной сфере: эмоциональная неустойчивость, бурная смена настроений, агрессивность, импульсивность, замкнутость, а также трудности в понимании чувств и эмоций других людей. Во-вторых, трудности, возникающие во взаимоотношениях неслышащих подростков со слышащими сверстниками: восприятие, понимание речи глухих и слабослышащих слышащими, а также низкий уровень развития навыков социальной перцепции своих учеников. Oko-  
ло 70 % педагогов отмечают наличие неадекватно завышенной самооценки у подопечных подростков, преувеличенных представлений о своих возможностях. Познавательная сфера традиционно является основным предметом работы школьного учителя. Возможно, это является причиной выделения педагогами познавательной сферы как фактора, оказывающего влияние на социальное развитие

школьника, что свидетельствует о некоторой узости восприятия педагогами проблемы социализации. Учителя, в соответствии с целями своей деятельности, рассматривают подростков преимущественно в модальности «способность к обучению» и в меньшей степени – в модальности «социальное развитие».

В качестве стрессогенных для подростка ситуаций педагоги выделяют: ссоры, конфликты с одноклассниками, общение со слышащими, конфликты с родителями. 75 % педагогов отмечают частое обращение родителей за консультативной помощью, 25 % родителей обращаются реже. Кроме родителей, активными инициаторами получения консультативной помощи являются и сами подростки. 63 % педагогов сказали о частом обращении подростков за помощью или советом с личными проблемами или трудными жизненными ситуациями, а 37 % подростки обращаются редко. В таком же соотношении педагоги отмечают факты оказания психологической помощи подросткам.

Основными методами работы педагога с запросом на консультативную помощь, согласно полученным данным исследования, являются: «совет» (30 % выборов), «совместное обсуждение и анализ проблемы» (16 % выборов), «принятие роли посредника» (16 % выборов). Реже педагоги прибегают к «активному слушанию» (10 % выборов), «активизации подростка к принятию самостоятельного решения» (10 % выборов), «руководству к действию» (8 % выборов), «делегированию к психологу» (2 % выборов).

Основные трудности, с которыми сталкивались педагоги в процессе оказания помощи: «сложности в оказании действенной помощи» (25 %), что объясняется отсутствием навыков консультирования, «трудности в передаче собственных мыслей подростку по поводу ситуации» (24 %). При этом никаких проблем со средствами коммуникации сурдопедагог не испытывает, отмечается именно проблема интерпретации ситуации и способов выхода из нее. Педагоги отмечают явление контрпереноса, а именно «излишнюю

эмоциональную вовлеченность в проблему подростка» (23 %). 16 % педагогов проявили желание овладеть умениями и навыками оказания эффективной психологической помощи, но 7 % не идентифицируют их с навыками оказания эмоциональной поддержки: они не относят сюда навыки активного слушания, проявление эмпатии, сочувствия, соучастия.

В случае обращения к психологу, педагоги желают получить информацию об индивидуальном развитии познавательной сферы ребенка. Отсутствие запросов со стороны подростков с нарушенным слухом психологи объясняют нежеланием детей общаться со слышащим специалистом, в недостаточной степени владеющим жестовой речью. По содержанию психологической помощи в специальной школе работа психолога распределется так: 40 % – психодиагностика, около 20 % – психологическая коррекция, 10 % – психологическое просвещение, 10 % – психологическая профилактика, 20 % психологическое консультирование.

Основной специфической чертой психологической помощи подросткам с нарушенным слухом, по мнению психологов, являются сложности вербальной коммуникации, традиционно используемой в консультативной беседе, а также недостаточную сформированность у подростков с нарушениями слуха понятийного мышления, оперирования внутренними свойствами предметов, явлений и состояний.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующее заключение.

1) Подросток с нарушенным слухом ориентируется в основном на общение с неслышащими людьми, что сужает пространство его социального взаимодействия. Наблюдаются две тенденции в отношении неслышащих подростков к слышащим: с одной стороны, они называют другом каждого слышащего, с кем удалось установить контакт, с другой – подросток воспринимает среду слышащих людей как агрессивно направленную против него. Но он желает овладевать навыками свободной коммуникации и социального функционирования в целях успешного

позиционирования себя в среде слышащих и неслышащих людей.

2) Школьники с нарушенным слухом испытывают сложности в выстраивании отношений с близким кругом людей. Их социальная активность имеет внешнюю направленность. Они не проявляют устойчивую тенденцию к интроспекции, но в отдельных случаях способны прислушаться к своим желаниям и чувствам. Основные проблемы, выделяемые подростками: тревога за будущее, конфликты со сверстниками и взрослыми, неумение самостоятельно выйти из проблемной ситуации, различные страхи.

3) Школьники не рассматривают школьного психолога в качестве человека, способного оказать помощь или поддержку в проблемной ситуации. Педагог для школьников обладает авторитетом и пользуется уважением, но характер взаимоотношений не позволяет выходить за рамки учебной и общественно-полезной деятельности.

4) Педагоги и психологи в процессе своей деятельности сталкиваются с необходимостью оказания психолого-педагогической помощи подросткам: обучение регуляции поведения, работа с тревожными и депрессивными состояниями, конфликтностью, формированием жизненных установок. Респонденты отмечают необходимость оказания целенаправленной, комплексной психолого-педагогической помощи по формированию социальных умений и представлений. В современной специальной школе отсутствуют формы регулярного профессионального взаимодействия педагога и психолога, они ставят перед собой разные задачи, потому действуют сепаратно: педагог действует в основном в рамках развития познавательной деятельности, работа психолога направлена на диагностику и развитие когнитивной сферы. Отсутствуют также организационные формы систематической и целенаправленной деятельности по формированию социальных отношений и повышению социального функционирования.

5) Перед школой стоит задача разработки и внедрения принципиально новых комп-

лексных методик повышения социального функционирования детей и подростков с нарушениями слуха, предлагающих альтернативные паттерны поведения, формирующих умения и навыки эффективного общения, развития эмоционально-волевой сферы, произвольной регуляции действий. При проведении этой работы необходимо тесное сотрудничество педагога и психолога, разработка новой схемы взаимоотношений этих специалистов, для обеспечения научного подхода в реализации психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с нарушенным слухом.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. М., 2009. 249 с.
2. Богданова Т.Г. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха // Психолого-педагогическая диагностика. М., 2004. С. 169-177.
3. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М., 1979. 96 с.
4. Малофеев Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2001. № 5. С. 3-11.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М., 1999. 672 с.
6. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. М., 1994. 158 с.
7. Brammer L. The Helping Relationship: Process and Skills. Boston: Allyn & Bacon, 1993. 309 p.

УДК 53(072)

Осипенко Л.Е.  
Московский городской педагогический университет

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ  
К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ**

*L. Osipenko*  
*Moscow City Pedagogical University*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING GIFTED HIGH SCHOOL  
STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN PHYSICS**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема повышения познавательного интереса одаренных учеников к изучению физики, обосновывается её актуальность. Показано, что связь обучения физике с историей предмета, знакомство школьников с учеными, прославляющими современную отечественную науку, ориентация педагогов на эвристические методы и междисциплинарный подход в обучении, а также организация совместной исследовательской деятельности одаренных школьников обеспечивают формирование у них познавательного интереса к изучению физики.

**Ключевые слова:** физика, одаренные дети, учебно-исследовательская деятельность; эвристические методы обучения, познавательный интерес, межпредметные связи, педагогические условия.

В работах педагогов и психологов [1; 8; 10; 11] показано, что формирование гармоничной личности одаренного ученика имеет системный, целостный характер. Качественные изменения в ней происходят только при наличии в жизни одаренного ребенка всех основных видов деятельности. Обучение успешно выполняет функции воспитания, если обеспечение возможности одаренным ученикам использовать все свои уже имеющиеся личностные ресурсы развития осуществляется через познавательные и ценностно-ориентировочные элементы. Последние представляют собой важнейшую категорию, поскольку в них совместно отражаются два «мира»: общественная культура (вся реальность) и мышление ученика (его индивидуальный «мир»).

Мышление одаренного ребенка – это «модель мира в движении» [1, 67]. Он способен полностью понять и усвоить те идеи, которые существовали в мире до начала его интеллектуального развития. Личность одаренного ребенка воплощает в себе совокупность общественных отношений. Все бытовые, профессиональные, культурные знания человека, сосредоточенные в образах его памяти, – это его личная модель мира, проецирующаяся в процессе мышления в каждый момент на одну из своих граней. В процессе познания мира одаренным ребенком его модель мира совершенствуется – углубляется, уточняется, становится более разнообразной. Усвоение новых знаний, возникновение новых отношений и изменение поведения происходит тогда, когда ребенок действует.

---

© Осипенко Л.Е., 2011.

Определяемые современными учебными программами по физике преобразующие и познавательные элементы в определенной мере обуславливают социализацию одаренных детей. Индивидуализация каждого из них наиболее ярко проявляется в ценностно-ориентировочных элементах, которые у одаренных детей воплощаются в виде разнообразных стремлений, желаний, способностей и потребностей. Они важнейший биосоциальный фактор, имеющий множество важнейших следствий. На одном из крайних полюсов спектра стремлений и потребностей – неуемная энергия индивидуальности одаренного ребенка, не признающая никаких ограничений, а на другом – покорность толпе, рождающая идеал термитника, где каждый индивид лишь «винтик».

Несомненно, что задачи по развитию познавательных интересов одаренных учащихся при проектировании их обучения должны иметь первостепенное значение. Это особенно важно, поскольку процесс формирования ценностно-ориентационных компонентов одаренного ребенка, помимо своего прямого назначения, в учении исполняет мотивационную функцию, обуславливающую эффективность усвоения им знаний и овладение умениями в соответствии с познавательными и преобразовательными элементами. Этот момент представляется необычайно важным, поскольку повышение эффективности обучения одаренных детей возможно лишь через активизацию их познавательной деятельности, развитие у них самостоятельности. Мотивация в учении раскрывает психологическую природу действий и обуславливается взаимодействием внутренних и внешних мотивов.

Как утверждают ученые [1; 4; 6; 8; 10; 11], интерес развивается в реальной деятельности человека и всегда имеет определенную предметную направленность. В практике традиционного школьного обучения познавательный интерес одаренных детей к конкретной учебной дисциплине связан прежде всего с её содержанием. При формировании познавательного интереса к изучению физи-

ки сложность заключается в том, что процесс приобщения одаренных детей к миру развивающейся техники весьма противоречив. Современная наука и техника развиваются быстрее, чем возможности отдельного человека овладеть ими. Отсюда – констатируемое педагогами падение интереса к изучению физики и отсутствие стремления к овладению профессиями, связанными с нею.

Познавательный интерес к определенному виду деятельности обнаруживается и развивается тогда, когда ученик не только усваивает понятия, определения, законы, но и овладевает навыками самостоятельной работы с литературой, приобретает опыт анализа и синтеза, сравнения, поиска аналогий, установления различий одновременно как в процессе теоретической, так и преобразовательной деятельности. Из сказанного следует, что для развития познавательного интереса одаренных учеников к изучению физики в современных условиях необходим специально организованный процесс. В данной публикации мы представляем опыт по разработке и апробации методики организации такого обучения. В ее основе лежит комплекс педагогических условий, соблюдение которых учителем позволяет развивать познавательный интерес одаренных учеников к изучению физики.

При решении данной педагогической задачи невозможно обойтись без **связи с историей предмета**. Более 30 лет назад данная идея широко дискутировалась на страницах ведущих советских педагогических журналов, где отмечалось, что логика физики как учебного предмета должна в большей мере отражать историю развития общечеловеческого знания. Разумеется, речь идет не о том, чтобы буквально следовать истории физики, а о том, чтобы «логику ее развития, уже “очищенную” от исторических случайностей, ход познавательного процесса учитывать при изучении ведущих понятий и научных теорий» [2, 38]. Разделяя данную идею, мы считаем необходимым в процессе обучения физике воспроизводить ряд путей поисков и открытий, проделанных в свое время в науке. Имен-

но в процессе такого обучения могут быть заострены противоречия (например, между сложившимися в то время в науке методами познания и новыми фактами), созданы проблемные ситуации, поставлены и решены вопросы, которые помогут учащимся осознать суть возникавших в то время заблуждений. Например, целесообразно рассказать учащимся о том, что «переворот» в прежних научных представлениях произошел в физике в середине XIX в. в связи с крушением теории теплорода и других «невесомых материй».

Интересен также экскурс в историю великого эксперимента, проведенного Архимедом. Эта широко известная задача с короной царя Герона показательна еще и тем, что исследователь в ходе поисков ответа на один вопрос может найти решение совсем иной проблемы. Кроме этого, Архимед был одним из первых ученых, который в своих исследованиях опирался как на теорию, так и на эксперимент.

Воспроизведение в предмете истории развития физики позволило нам не только продемонстрировать учащимся пути поисков и открытий, проделанных в свое время наукой, но и усилить их познавательный интерес к изучению физики.

Эйнштейн, Галилей, Ньютон, супруги Кюри — все эти и другие ученые признаны за выдающиеся научные свершения. Истории их жизни — это факты наличия величайших ресурсов, достойные подражания. В своих автобиографических записках многие знаменитые исследователи отмечали огромное влияние на их становление и путь в науку учителей. «Сыновья не могут не походить на своих отцов... Ни один ученый не появляется спонтанно, без предшественников» [9, 14]. К сожалению, результаты проведенных нами опросов среди 500 подростков, которые хотят связать свою жизнь с физикой, показали, что среди них лишь 2 % знают Нобелевских лауреатов и других современных выдающихся деятелей науки. Поэтому важно **знакомить школьников с учеными, прославляющими отечественную науку, с их достижениями и биографиями, являющимися образцами ус-**

пеха в научной карьере. Опрошенные нами школьники — участники научно-практических конференций, где в качестве членов жюри выступали ученые из ведущих вузов страны, — отмечали важность публичной поддержки видными деятелями науки их личного вклада в развитие того или иного направления исследования.

Успешная организация процесса обучения одаренных школьников, нацеленная на формирование у них познавательного интереса к изучению физики, может быть достигнута средствами **междисциплинарной интеграции**. Целесообразность обучения школьников посредством межпредметных связей отражена во многочисленных исследованиях, где особый акцент делается на том, что междисциплинарная интеграция активизирует познавательную деятельность учащихся, побуждает их мыслительную активность в процессе переноса, синтеза и обобщения знаний из разных дисциплин. Однако, как показывает практика, многие учителя ограничиваются лишь фрагментарным включением в предмет межпредметных связей. Программы по естественнонаучным дисциплинам не согласованы по времени, и, как следствие, учителя физики вынуждены многие понятия формировать без опоры на другие предметы. В ряде случаев их коллеги-биологии, наоборот, непрерывно «забегают вперед», знакомя учащихся с различными физико-химическими процессами, протекающими в живых организмах, без опоры на физические и химические понятия. Многие понятия (например, масса, энергия, вектор, скорость, атом, функция и др.) многократно излагаются в различных дисциплинах, причем, по мнению педагогов, это мало что прибавляет к знаниям учащихся, поскольку одно и то же понятие авторами различных учебных курсов интерпретируется неодинаково, тем самым затрудняя процесс их усвоения. Учебники «пестрят» терминами, малоизвестными учащимся. Как отметила одна из наших коллег, «межпредметные связи в современных школьных учебниках превратились в межпредметные перегородки».

Однако, как показывает наш опыт работы, междисциплинарная интеграция в обучении одаренных школьников может стать очень мощным педагогическим условием для формирования их познавательного интереса к изучению физики. В частности, на основе межпредметных связей мы формировали у одаренных учащихся представления об универсальности методов научного познания. Например, при выполнении школьниками наблюдений учителя физики, химии, биологии заостряли их внимание на том, что хотя наблюдения и характеризуются различными внешними показателями, они обладают внутренним единством. Например, наблюдение как метод научного познания представляет собой последовательность следующих операций: выбор объекта наблюдения; формулирование цели наблюдения; предварительную разработку плана проведения наблюдения; непосредственное наблюдение; фиксирование и обработку полученных результатов; объяснение увиденного; формулирование выводов [6].

Еще одним из условий, обеспечивающих формирование у одаренных школьников познавательного интереса к изучению физики, является **ориентация педагогов на эвристические методы обучения** [1,11], позволяющие учащимся познавать окружающий мир и создавать при этом образовательную продукцию. Наиболее эффективными в данном аспекте нами признаны следующие.

*Метод гиперболизации.* Ярким примером метода гиперболизации могут стать сказочные герои из «Приключений Гулливера». Суть данного метода состоит в том, что необходимо рассмотреть ситуацию, когда объект познания либо его отдельные части существенно изменяются. Например: «Предположите, что будет, если увеличится в 100 раз сила гравитации или исчезнет сила трения?» Этот метод эффективен для развития у учащихся интуиции, умения продуцировать гипотезы.

*Метод сравнения* позволяет сопоставлять версии учеников с культурно-историческими аналогами, сформулированными великими учеными. Например, в 1958 г. группой

советских ученых, возглавляемых академиком С.Н. Верновым, было установлено, что в области пространства, где расположены силовые линии магнитного поля Земли, находится радиационная зона, названная впоследствии внешним радиационным поясом. Установлено, что высота пояса колеблется от 12 тыс. до 36 тыс. км от поверхности Земли. Предложите учащимся высказать собственную версию происхождения радиационного пояса и сравнить ее с существующими в настоящее время теориями.

*Метод агглютинации.* Ученикам предлагается соединить несоединимые в реальности качества, свойства, части объектов и описать, например, горячий снег, черный свет и пр.

*Метод морфологического ящика (многомерных матриц)* направлен на формирование у учащихся умения находить неожиданные и весьма оригинальные идеи путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов. Это качество важно при конструировании учащимися приборов и приспособлений для проведения экспериментов. Например, предложите учащимся изготовить источник света, воспринимаемый глазом как серый или создать устройство, осушающее мокрый песок с помощью электрического напряжения без значительного нагревания. Анализ признаков и связей, получаемых из различных комбинаций элементов (устройств, процессов, идей), будет применяться ими как для выявления проблем, так и для поиска новых идей.

Как известно, для формирования познавательного интереса школьников к обучению должны быть созданы благоприятные условия для стимулирования их положительного отношения к обучению. Решающим стимулом при этом является процесс учебного исследования и получение школьниками его результатов.

Различные аспекты организации учебно-исследовательской деятельности по физике изложены в фундаментальных работах В.И. Андреева [1], В.В. Майера [3], А.А. Никитина [4], В.Г. Разумовского [7] и др. В них

отмечено, что для всех естественнонаучных дисциплин в основе исследования лежит познавательный цикл:

Факты → Проблема → Гипотеза → Модель → Следствия → Эксперимент [3; 7].

Исследование, как правило, начинается выбором группы фактов из наблюдений или измерений. Они становятся основанием для формулирования проблемы, которая постепенно уточняется, конкретизируется, наполняется более глубоким содержанием. В результате поиска решения проблемы рождается первоначальное предположение, дальнейшее развитие которого приводит к формулировке гипотезы. Однако истинность гипотезы необходимо доказать. Этого можно достичь путем теоретического объяснения полученных ранее фактов на основе построенной модели. Математические преобразования или логические умозаключения позволяют вывести из модели следствия, ненуждающиеся в экспериментальной проверке. Если они экспериментально подтверждаются, то модель, принятая за основу теории, адекватно отражает изучаемые свойства явления.

Использование такой структуры учебного исследования позволило нам рассматривать его как адаптированную к возрастным особенностям учащихся модель научно-исследовательской деятельности.

В экспериментальном преподавании мы предлагали учащимся темы для исследований, которые носили как предметный, так и межпредметный характер. При выборе тем учебных исследований целесообразно придерживаться рекомендаций, сформулированных А.И. Савенковым.

– Тема должна быть интересной ученику, она должна его увлечь.

– Тема должна быть выполнимой, ее решение должно принести реальную пользу участникам исследования.

– Тема исследования должна быть оригинальной, в ней должен быть элемент неожиданности, необычности.

– Тема должна вызывать интерес не только у ученика, но и у его руководителя.

– Работа над темой должна быть обеспечена ресурсами [8].

В процессе осуществления учебных исследований одаренные школьники овладевали методами научного познания, их знания становились полными, осознанными, оперативными и гибкими. У школьников формировался и накапливался опыт аналитико-синтетической мыслительной деятельности, что способствовало развитию творческого потенциала и способностей каждого из них.

Условием, необходимым для формирования познавательного интереса одаренных школьников к изучению физики, является организация их совместной исследовательской деятельности, поскольку с самого начала обучения одаренный ребенок должен попадать в ситуацию деятельности, связанные с предметом, конечной целью которых является развитие личностных качеств ребенка. Одним из таковых является умение детей сотрудничать. «Работая в составе группы, школьники на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимообщения. Учащиеся сплачиваются между собой, приучаются действовать согласованно и слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результат совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме того, делает явными усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования» [10, 238].

В условиях репродуктивной передачи и усвоения информации у всех учащихся должны сформироваться примерно одинаковые уровни обученности, усвоения, восприятия; при этом обучаемый вынужден принимать тот средний темп, который задает учитель. Как правило, при таком темпе некомфортно чувствуют себя как «слабые», так и одаренные учащиеся. Учесть индивидуальность каждого в таких условиях практически невозможно.

Наш многолетний опыт работы показывает, что развитию познавательного интереса одаренных школьников к изучению

физики может стать **совместная работа над учебным исследованием**. Так, результаты опроса более 200 учащихся, занимающихся исследовательской деятельностью, показали, что 92 % опрошенных респондентов считают целесообразным выполнять исследовательскую работу по физике в группе, поскольку одному, по их мнению, справиться со сложной физической исследовательской задачей бывает иногда весьма проблематично. При этом, как показывает практика, совместная исследовательская деятельность может быть эффективно реализована как учащимися из одного класса (параллели), так и разновозрастными группами детей.

Возможная ролевая структура детских исследовательских коллективов была изложена нами в более ранней публикации [5]. Здесь мы лишь отметим, что для успешной реализации исследовательского проекта возможно, чтобы детский исследовательский коллектив также имел гетерогенный характер, т. е. состоял из детей, по-разному проявляющих себя в исследовании. Распределение ролей участников исследования, разработка средств, оборудования и т. п. – это дело самих участников исследовательского коллектива. Всё зависит от творческого потенциала личности, ее интересов, степени подготовки и пр.

Опыт нашей работы показывает, что в процессе проведения совместного исследования учащимися различных возрастов повышается объем усвоенного материала и глубина его понимания; сокращается время на усвоение учебного материала; меняется характер взаимоотношений школьников друг с другом в сторону товарищеских и коллегиальных; возрастает познавательная активность и самостоятельность каждого ученика. В разновозрастном коллективе происходит эффективная передача опыта проведения исследований через обязательное шефство старших школьников над младшими. Необходимо отметить, что совместная исследовательская деятельность по физике наглядно демонстрирует учащимся необходимость получения разносторонних знаний,

дает возможность увидеть непосредственные результаты их практического применения, осуществляет преемственность в их обучении при выполнении достаточно трудных заданий без чрезмерной нагрузки учащихся.

Результаты анкетирования учащихся экспериментальных классов показали, что обучение по экспериментальной методике для 96 % респондентов сделали учебу более интересной; более половины из них стали лучше учиться, 86 % – стали более активными, 83 % – более уверенными в себе, 88 % – более самостоятельными. В экспериментальных школах активизировалась работа Научных обществ учащихся, увеличилось количество участников научно-практических конференций школьников.

Наивысшим показателем эффективности разработанной нами методики является успех учащихся экспериментальных классов, занявших призовые места на международных научно-практических конференциях молодых ученых по физике.

Таким образом, мы можем констатировать, что основными педагогическими условиями, обеспечивающими формирование у одаренных школьников познавательного интереса к изучению физики, являются: связь обучения с историей предмета, с учеными, прославляющими современную отечественную науку; ориентация педагогов на эвристические методы и междисциплинарный подход в обучении, а также организация совместной исследовательской деятельности одаренных школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1998. 317 с.
2. Вилькеев Д.В. Соотношение индуктивного и дедуктивного методов познания в школьном обучении // Советская педагогика. 1973. № 2. С. 37-46.
3. Майер В.В. Элементы учебной физики как основа организации процесса научного познания в современной системе физического образования: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2000. 44 с.
4. Никитин А.А. Теоретические основы обучения учащихся методам научного познания при изучении физики в школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 42 с.

5. Осипенко Л.Е. Педагогические условия эффективного формирования у школьников знаний о методах научного исследования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2008. № 1. С. 87-92.
6. Осипенко Л.Е., Слободянюк А.И., Лавриненко А.В. Сказка про горячий чай или как организовать исследовательскую работу в школе // Физика в школе. 2009. № 1. С. 25-34.
7. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике.
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учеб. пособие. М., 2010. 440 с.
9. Селье Г. От мечты к открытию. Как стать ученым. М., 1987. 351 с.
10. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. М., 1982. 427 с.
11. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000. 320 с.

УДК 37.016:811

*Соколов С.В.*

*Педагогический институт Саратовского государственного университета  
им. Н.Г. Чернышевского*

## **КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РОССИИ И ЕГО РОЛЬ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*S. Sokolov*

*Pedagogical Institute of Saratov State University  
named after N.G. Chernyshevsky*

### **CORPORATE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN RUSSIA AND ITS ROLE IN OVERCOMING LANGUAGE BARRIER IN PROFESSIONAL ENVIRONMENT**

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние корпоративного обучения иностранным языкам на процесс преодоления языкового барьера между российскими и иностранными специалистами. Показаны принципиальные дефекты традиционных технологий обучения иностранным языкам в российских технических вузах. Представлена совокупность условий формирования готовности выпускников к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами в процессе обучения иностранному языку. Начленены подходы к совершенствованию процесса обучения иностранному языку техническими специалистами в системе высшего профессионального образования России.

**Ключевые слова:** глобализация, квалификация, корпоративное обучение, компетенции, методика обучения языку, высшее техническое образование.

Опыт ведущих российских компаний свидетельствует, что технические специалисты с высшим образованием в современных условиях должны уметь не только оперативно решать текущие производственные задачи, но также иметь возможность работать в условиях глобализации [8, 59]. При этом они должны:

© Соколов С.В., 2011.

**Abstract.** The article examines the influence of corporate foreign language learning on the process of overcoming language barrier between Russian and foreign specialists. The main drawbacks of traditional foreign language teaching in Russian technical universities are revealed. A set of conditions in the process of learning a foreign language is presented stimulating graduates' readiness to cooperate with foreign partners. The author suggests some approaches to improve teaching Language for Special Purposes in Russian high school.

**Key words:** globalization, qualification, corporate education, competencies, methods of teaching languages, higher technical education.

- проходить профессиональное обучение у иностранных специалистов;
- решать как оперативные, так и стратегические задачи на иностранном языке;
- обмениваться опытом с иностранными коллегами;
- получать актуальные знания из иностранных источников [2, 12].

Следовательно, выпускник технического вуза обязан понимать иностранный язык, изъясняться и взаимодействовать на нем с определенной степенью свободы. На основе этого можно сформулировать общие квалификационные требования к будущему специалисту в системе корпоративного взаимодействия с иностранными партнерами.

1. Качественные характеристики (уровень) знаний. Общий уровень владения материалом на иностранном языке должен позволять специалисту планировать, организовывать и осуществлять основные корпоративные действия, организовывать взаимодействие с основными участниками корпоративных отношений, отстаивать интересы компании, в том числе и в судебных спорах. В частности, это означает соответствие следующим условиям:

- специалист обязан владеть терминологией в своей предметной области и уметь вести профессиональную беседу;
- специалист должен свободно ориентироваться в документах, регламентирующих корпоративные отношения иностранного партнера (законодательные и иные нормативные документы, кодексы и т. п.), знать и уметь находить необходимые нормативные документы, а также необходимую информацию в нормативных документах;
- специалист должен быть готов анализировать институциональную среду корпоративного взаимодействия иностранного партнера, выявлять несогласованность в нормативных документах, уметь готовить внутренние документы компании в соответствии с целями компании и учитывать выявленные особенности существующих нормативных документов иностранного партнера;
- специалист должен знать основные закономерности корпоративных отношений

в иностранных организациях, уметь анализировать корпоративные отношения у конкретного иностранного партнера, выявлять причины и особенности возможных корпоративных конфликтов, прогнозировать их развитие и формировать стратегию поведения в корпоративном конфликте [6, 40].

2. Специалист в системе корпоративного взаимодействия должен уметь:

- анализировать структуру иностранных участников корпоративных отношений и выявлять ключевых участников и их интересы;
- пользоваться нормативными документами иностранного партнера и находить нужную информацию;
- готовить внутренние документы под конкретные задачи взаимодействия с иностранным партнером;
- определять качество документа, предлагаемого иностранным партнером;
- выявлять конфликтное поведение и предконфликтную ситуацию во взаимоотношениях с иностранными участниками корпоративных отношений;
- анализировать институциональную среду компании иностранного партнера и выявлять несоответствие социальных институтов, недостатки существующих социальных институтов и риски, связанные с взаимодействием с институциональной средой иностранной компании;
- консультировать специалистов иных подразделений в области корпоративного взаимодействия с определенным иностранным партнером, разъяснить необходимые положения документов и термины;
- организовывать отношения между различными участниками корпоративных взаимоотношений с иностранными партнерами: членами совета директоров, менеджерами, акционерами и другими участниками.

Эти знания и умения, как показывает практика, весьма редко соответствуют академическому уровню владения языком, полученному, например, при изучении языков в вузе [3, 32]. Задачи, решаемые в большинстве традиционных методик, в том числе и на бизнес-курсах языка, обычно весьма да-

леки от тех, которые будущему специалисту придется решать. Несмотря на то, что в большинстве корпораций владение специалистом иностранным языком является обязательным условием для приема на службу, расхождение между требованиями и реальностью обычно весьма значительно [5, 284]. Но даже если технический вуз решает повысить уровень языковой подготовки выпускников, предлагаемые высшими школами программы, как правило, тоже имеют мало общего с задачами конкретной корпорации как с точки зрения содержания, так и технологий [7, 24].

Квалификационные требования к будущему специалисту в системе корпоративного взаимодействия с иностранными партнерами определили критерии, которым должна соответствовать качественная программа языковой подготовки:

1. Акцент должен делаться на языковом взаимодействии, а не на «изучении» иностранного языка. При этом важно включать разнообразные формы коммуникации: диалоги, беседу, презентации, конференции и т. п. Всё это, во-первых, дает изучающему ощущение свободы владения языком, во-вторых, является необходимыми навыками.

2. Минимальная терминологическая подготовка под задачи как корпорации, так и образовательной программы, является необходимым условием. Иными словами, прорабатываться должны те темы и в том режиме, которые являются актуальными для предполагаемого взаимодействия.

3. Необходимо учитывать психологические аспекты взаимодействия на иностранном языке, такие как групповая динамика, языковой барьер и командообразование. Оптимально «тренировать» группу именно в том составе, в котором предстоит взаимодействие. В этом случае фактор взаимной поддержки и, как следствие, более уверенного поведения в иной среде, как языковой, так и культурной, является основополагающим [4, 27].

Готовность выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с

иностранными партнерами формируется успешнее, если в процессе обучения иностранному языку реализуется следующая совокупность условий:

- использование коммуникативно-контекстного подхода в качестве стратегии формирования готовности к деловому иноязычному общению;

- организация занятий, при которой иноязычная речевая деятельность выступает средством решения профессиональных задач;

- использование методов, совокупность которых обеспечивает последовательную реализацию в процессе обучения иностранному языку семиотической, имитационной, социальной обучающих моделей;

- диалогизация общения студентов и преподавателей.

Предметом корпоративного взаимодействия с иностранными партнерами являются различные производственные вопросы. Компетентность в них – это непременное условие успешности такого взаимодействия, а так как одним из ведущих средств коммуникации является язык, логично предположить, что в составе готовности необходимо рассматривать специальную (соответствующую квалификации), психологическую, общекультурную и лингвистическую составляющие. Рассмотрим их подробнее.

1. Специальная составляющая способствует владению предметом общения.

2. Психологическая – помогает понять партнера, способствует взаимопониманию людей.

3. Лингвистическая – обеспечивает наиболее широко распространенные средства коммуникации: устную или письменную речь, в том числе и на иностранном языке.

4. Цивилизационная составляющая – помогает человеку адекватно ориентироваться в человеческом обществе, выполнять свои профессиональные обязанности в рамках общепринятых социальных норм.

Данные составляющие не ограничены друг от друга. Они в отдельных своих проявлениях могут наполняться одинаковым или близким по смыслу содержанием. Только их

полный набор может обеспечить успешные результаты корпоративного взаимодействия с иностранными партнерами в профессиональной деятельности.

Содержание профессиональной деятельности специалиста диктуется также возникающими в практике ситуациями, привычными аспектами его работы и требованиями со стороны общества, в частности выраженным в социальном заказе, и тарифно-квалификационными требованиями.

Необходимость формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами обусловлена несколькими обстоятельствами.

1. Взаимодействие с иностранными партнёрами составляет существенную часть в профессиональной деятельности современных специалистов, является средством реализации международных рыночных отношений, способствует укреплению социальной и хозяйственной жизнедеятельности России. В результате такого взаимодействия происходит обмен и накопление опыта хозяйственной, экономической, технической деятельности, реализуются международные программы и проекты.

2. В образовательном процессе в вузе внимание преимущественно обращается на формирование компетентности в области предмета общения, а сами механизмы общения, как внешние, так и внутренние, изучаются в значительно меньшей степени.

3. Способы и механизмы осуществления корпоративного взаимодействия с иностранными партнерами являются преимущественно предметом изучения дисциплин лингвистического цикла (русского и иностранных языков), которые включены в учебный план вузов. Однако формирование основ делового межнационального взаимодействия на практике не происходит целенаправленно ввиду отсутствия четко обозначенной цели в государственных образовательных стандартах [1, 60].

Все изложенное позволяет сделать следующий вывод: отсутствие цели может привести к стихийности процесса самого формирова-

ния. В этом случае взаимодействие студентов и преподавателей не является направленным на формирование такой готовности. Возможный результат представляет собой лишь своеобразный артефакт (то есть не основной продукт взаимодействия в образовательных процессах). Если задача подготовки студентов технических вузов к деловому общению в вузе ставится и решается, то задача формирования готовности будущих специалистов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами и не ставится, и не решается.

Перечисленные обстоятельства обуславливают целесообразность выдвижения готовности к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами в качестве одной из целей профессионального образования студентов технического вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- Гребнев Л., Кружалин В., Попова Е. Модернизация структуры и содержания инженерного образования // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 60.
- Дементьева М.В. Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001. 163 с.
- Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. ...д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
- Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Автореф. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 38 с.
- Мясоедов С.П. Управление бизнесом в различных деловых культурах. М., 2009. 320 с.
- Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 44 с.
- Пятницкий А.Н. Образно-схематическая наглядность в обучении общенаучной лексике английского языка студентов технических вузов (С применением компьютерной техники): Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 202 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004. 352 с.

УДК 745/749

**Ткалич С.К.**

*Российский государственный университет туризма и сервиса  
(филиал – Институт сервиса в г. Москве)*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ТВОРЧЕСКИХ КАДРОВ  
В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОГО АСПЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ  
СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОТ ТЕОРИИ К ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ**

*S. Tkalich*

*The Russian State University of Tourism and Service  
(Branch of Service Institute, Moscow)*

**VOCATIONAL TRAINING OF CREATIVE SHOTS IN A CONTEXT OF REGIONAL  
ASPECT OF MODERNIZATION OF THE MAINTENANCE OF FORMATION:  
FROM THE THEORY TO TECHNOLOGY OF REALIZATION**

**Аннотация.** В статье рассматривается универсальная модель, предлагаемая для внедрения в профессиональную подготовку творческих кадров в вузах культуры, современного искусства, дизайна. Важной характеристикой модели является интеграция культурологического и дидактического компонентов на основе методики освоения национально-культурного компонента. Ключевым звеном выдвигается разработка методологической матрицы модели, универсальной для всех уровней подготовки и переподготовки творческих кадров в системе регионального вектора профессионального образования.

**Ключевые слова:** Региональный вектор профессиональной подготовки, национально-культурный компонент, интеграция культурологического и дидактического компонентов, методологический подход, методологическая матрица.

Динамика социально-экономических изменений последних десятилетий вовлекла в общий процесс модернизации удалённые регионы страны [10]. Контент-анализ научных работ ведущих российских учёных, появившихся в последние годы по данной тематике, показывает, что проблема рассматривается учёными с точки зрения философии, политологии, социологии, педагогики [1; 6; 10].

Поиск новых форм диалога этничности как специфической характеристики наследия многонациональной страны и профессионального образования, являющегося инструментом социализации личности, является важной исследовательской задачей педагогической науки. Региональный аспект в образовании рассматривается на организационном, управленческом, экономическом, социологическом, регионоведческом уровнях [8]. Очевидна необходимость опережающей разработки технологий межотраслевого взаимодействия, начало которым должно быть положено в методиках профессиональной подготовки кадров не только в технических и экономических программах обучения, но и в вузах культуры, современного искусства, дизайна. В регионах востребованы компетентные специалисты, способные

**Abstract.** In article the universal model offered for introduction in vocational training of creative shots in high schools of culture, the modern art, design is considered. The important characteristic of model is integration of culturological and didactic components on the basis of a technique of development of a national-cultural component. The key link puts forward working out of a methodological matrix of model, universal preparation for all levels and retraining of creative shots in system of a regional vector of vocational training.

**Key words:** a regional vector of vocational training, a national-cultural component, integration of culturological and didactic components, the methodological approach, a methodological matrix.

организовать на педагогическом уровне формы созидательной деятельности среди населения, провести экспертизу, консультацию по вопросам этнохудожественного образования, систематизации разнообразия наследия и его интеграции в инфраструктуру территории. Несомненно, что начало должно быть положено в образовательных учреждениях, целенаправленно формирующих специалистов, отвечающих требованиям стратегии «Нового образовательного измерения», во имя диалога будущих поколений, осознавая особый путь России как уникальной цивилизации и опираясь на её великое историческое культурное наследие в своём устремлении к построению нового качества образования в многополярном мире в эпоху переоценки глобальных ориентиров, предполагает поиск механизмов взаимодействия национальных культур с образованием, наукой, информационными технологиями и индустриальным производством, озвученной на IX Съезде Российского совета ректоров в марте 2009 г.

Уточним ценностные характеристики инновационной универсальной модели профессиональной подготовки творческих кадров, в определенной степени разрешающей проблему национального образования [6]. Ценностными характеристиками выдвигаются: универсальность модели, философско-методологическая основа, интеграция культурологического и дидактического компонентов, теоретико-методологическое обоснование региональной специфики профессиональной подготовки, алгоритм практической реализации методики освоения национально-культурного компонента. Рассмотрим вышеизложенные характеристики, представленные составными компонентами структурно-логической схемы универсальной модели.

*Универсальность модели* обеспечивается механизмом адаптации национально-культурного компонента к программам разного уровня обучения студентов творческих специальностей. Универсальность при этом не является тождеством унификации, так как каждый регион отличается своеобразием ре-

гиональной художественной константы [11]. Консолидирующий потенциал универсальной модели обусловлен спроектированным объединением учёных, педагогов, мастеров, студентов в едином процессе созидательной деятельности на основе освоения и систематизации этнохудожественного разнообразия наследия в конкретном регионе.

Необходимость организации учебно-воспитательного процесса с опорой на этнопедагогические традиции является стержневой основой многих исследований (Л.А. Алыневская, Г.Ж. Асылханова, Т.Н. Бакланова, А.А. Белоус, Л.Д. Вавилова, С.С. Горбенко, Н.А. Горяева, Ж.Д. Доржиева, З.Н. Новицкая, О.Н. Прокопец, Э.Г. Скворцов, З.Н. Тюменцева, Т.Я. Шпикалова). Этнопедагогические основы сохранения и развития традиционного декоративно-прикладного творчества народов Крайнего Севера проанализированы в кандидатской диссертации С.К. Ткалич (1997). Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Севера-Востока России рассмотрены А.Н. Фроловой в докторской диссертации (2004). Декоративно-прикладное искусство народов Севера как фактор духовно-нравственного воспитания подростков в полиэтнической среде рассмотрела Л.Л. Бокотей в кандидатском исследовании «Развитие этнохудожественного образования на основе региональных социально-культурных традиций» (2010).

Проведенный анализ выявляет формирующуюся парадигму научных исследований в прикладной педагогике на основе этнохудожественного творчества народов Крайнего Севера-Востока России. Однако внедрение в учебный процесс инноваций прикладной педагогики наталкивается на ряд сложностей в вузовской образовательной системе. На наш взгляд, одной из причин является слабая рефлексия вузовской науки на потребности регионального вектора образования, важного в многонациональной стране. В качестве негативного примера можно назвать отсутствие экспериментальных лабораторий при творческих кафедрах, предполагающих

внедрение формул прикладной педагогики в практику учебного процесса.

В прикладной педагогике слабо развито направление, связанное с разработкой национально-культурного компонента как универсальной дидактической единицы, востребованной в программах подготовки студентов творческих специальностей в вузах культуры, современного искусства, дизайна. Региональный вектор модернизации содержания профессионального образования нуждается в обновлении научно-методической базы, адекватно этнокультурной специфике каждого конкретного региона. Опыт исследования на Крайнем Северо-Востоке России (Чукотский автономный округ, Магаданская область, 1989–2008 гг.) показал, что вхождение в пространство современной региональной культуры, существенно отличающейся своим многообразием от традиционного контекста, требует навыков этноискусствоведческого анализа, систематизации первичных материалов о разнообразии наследия: традиционных артефактов, предметов-символов, предметов-носителей графической культуры, технических приёмов декорирования изделий из местного сырья [12].

Философско-методологической основой универсальной педагогической модели положена идея единства, как преемственная закономерность многонационального российского общества [15]. Идея единства имеет три живоносных истока, питающих научно-философскую мысль и действующих на формирование культурно-цивилизационной модели многонациональной страны. Первый источник берёт своё начало в теистической системе мировоззрения – православии, утверждённом на Руси с X в. Второй живоносный источник объединения в виде идеи «национального взаимодействия» уходит корнями в историю объединения Российского государства. Л.Н. Гумилёв подчёркивает, что сформированная в XIII в. Александром Невским доминанта поведения с восточными соседями – «альtruистический патриотизм», стала основой устроения Руси. Заложенные традиции союза с народами Азии основаны

на национальной и религиозной толерантности [4, 123]. Третий источник является результатом научно-философской мысли. Идеей всеединства пронизана философия Владимира Сергеевича Соловьева (1853–1900). Ему принадлежит ценностно-иерархическая шкала трёх основных областей человеческой деятельности: духовной, интеллектуальной и социальной. Несомненно, что в поиск их конкретных форм и взаимосвязей, путей их достижения должна вносить существенный вклад система образования [14, 55].

Теоретико-методологической основой универсальной модели профессиональной подготовки творческих кадров выдвигается закономерность взаимозависимости 4-х составляющих педагогического процесса, представленных методикой освоения национально-культурного компонента, механизмом двойной профильной подготовки студентов творческих специальностей, показателем социально-профессионального параметра компетентной подготовленности выпускников, региональной спецификой учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности. Сформулированная закономерность формализует региональный вектор профессиональной подготовки творческих кадров.

Построение деятельностно-формирующего механизма в структуре универсальной модели опирается на рекомендации академика РАО А.М. Новикова [9]. Методологический подход должен формализовать организованную педагогическую деятельность с внешними и специальными характеристиками, логической структурой взаимозависимых блоков и дидактическим процессом её осуществления. В нашей универсальной модели профессиональной подготовки творческих кадров *внешние характеристики* представлены: целенаправленностью универсальной модели, коррелятом которой выступает региональный вектор модернизации содержания образования; рефлексией на материалы ЮНЕСКО о новых формах диалога между культурой, наукой и информационными технологиями через образование; возможности популяризации разно-

образия наследия в региональных моделях индустрии культуры [5; 13; 14]. *Специальные характеристики* представлены следующим: методикой освоения национально-культурного компонента в учебном процессе; иерархией методов анализа и систематизации разнообразия этнохудожественного наследия в полигэтническом регионе; формирующим (преобразующим) эффектом образовательной методики с национально-культурным компонентом. Показателем сформированной потребности компетентного специалиста является стремление к профессиональной самореализации в региональных межотраслевых проектах.

Важной характеристикой универсальной модели выдвигается *интеграция культурологического и дидактического компонентов*. Культурологический компонент отличается исследовательской спецификой деятельности, направленной на уточнение многонациональной особенности российской территории, разнообразия этнокультурных ландшафтов. Многонациональность является своеобразным катализатором духовных, нравственных, философских, эстетических, творческих характеристик социокультурного «генома» общества в целом и каждого конкретного региона в частности. Контент-анализ литературы по теме историко-культурного развития России показывает, что идея единения многонационального российского общества является основополагающей на современном этапе развития страны. В единстве – целостность государства, его мощь и устойчивость. С самого своего образования Русское государство развивалось как многонациональное. «В нём наряду с russkimi проживали мещера, мордва, голянь, водь, ижора, корела, лопари. Схождением в состав страны Казанского и Астраханского ханства – татары, чуваши, марийцы, ногайцы и др. Численность русского народа увеличивалась за счет естественного прироста, но также и в результате ассимиляции иноэтнического населения, в частности, таких народов, как чудь, мурома, меря» [3; 68]. Историко-культурным феноменом признана евразийская

особенность российской культуры. Масштабность и многонациональность российской территории является преимуществом, к сожалению, слабо отрефлектированным не только в педагогической науке, но и в ландшафтоведении [15; 88]. Сегодня термин «евразийский» легализован на международном уровне (Россия, Казахстан, Белоруссия. Евразийский Союз экономического сотрудничества: ЕВРАЗЭС. Декабрь, 2011). На наш взгляд, этим документом сделан первый шаг к нивелировке определенных противоречий, возникающих между апологетами «русскости» и «евразийскости» геополитической реальности современной России, национальное ядро которой сформировало вокруг себя за многие столетия концентрическое многоуровневое пространство, насыщенное культурными энергетическими полями своих сегодняшних соседей.

Сегодня подготовка студентов в российских вузах требует переосмыслиния многих позиций. Мы согласны с тезисом академика РАО А.М. Новикова, что только в активном взаимодействии законов педагогики: наследования культуры, преемственности и самоопределения возможен позитивный результат воспитания личности [9]. Для формирования интереса к наследию своей страны, мотивации к научно-исследовательской работе необходимо создать условия для участия студентов в реальном социально-ценостном проекте ещё в учебной аудитории. Предметы-артефакты, предметные комплексы бытовой и праздничной традиционной культуры, творческие жанры, жанровые модификации фольклорной и современной постмодернистской культур в сочетании с технологиями хозяйственной жизнедеятельности, появившимися в процессе многолетней аккультурации<sup>1</sup> народов, проживающих на одной территории [2, 30], функционирующие в реальности и зафиксированные в музеиных экспозициях, создают усложнённое

---

<sup>1</sup> Аккультурация [англ. *acculturation* лат. *Ad – к + cultura – образование, развитие*] – процесс приобретения одним народом тех или иных форм культуры другого народа, происходящий в результате общения этих народов.

для восприятия полиморфное этнохудожественное пространство в регионах. Самостоятельное постижение культурного наследия в полиэтническом регионе для молодого специалиста, не имеющего исследовательского навыка, является проблемным процессом. Национально-культурный компонент выдвигается дидактической единицей, универсальной для всех уровней образовательной подготовки.

*Дидактический модуль профессиональной подготовки студентов творческих специальностей на основе национально-культурного компонента разработан по принципу иерархического соподчинения методов и включает в себя: а) анализ, систематизацию, информационную репликацию этнохудожественного разнообразия наследия в учебно-исследовательской деятельности; б) интерпретацию этнохудожественного разнообразия наследия в учебно-проектной деятельности студентов совместно с педагогами-экспериментаторами [13; 14]. В целом многоуровневый образовательный процесс, результатом которого является конвертация этнохудожественного разнообразия наследия в индустриальное производство, является основой кластерного подхода к формированию региональной инфраструктуры.*

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. М., 2008. 384 с.
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М., 2003. С. 30.
3. Бузин В.С. Этнография русских: Учеб. пособие. СПб., 2007. 421 с.
4. Гумилёв Л.Н. От Руси до России. М., 2003. 415 с.
5. Документы ЮНЕСКО. Всемирный Доклад «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами». Париж, 2009 г. [Электронный ресурс]. URL <http://www.unesco.ru>. (дата обращени: 20.04. 2011).
6. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Модернизация содержа-
- ния образования как национальная проблема // Педагогика, 2011. № 4. С. 3-7.
7. Материалы 1-го Каспийского международного образовательного Форума «Модернизация профессионального образования в России: региональные аспекты в контексте глобальных вызовов». Астрахань, 13-15 октября 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.astcci.ru/article> (дата обращения: 20.12.2010).
8. Новиков А.М. О законах педагогики // Педагогика. 2011. № 3. С. 3-7; Новиков А.М., Новиков Д.А. Обучение основам методологии // Педагогика. 2009. № 7. С. 11-17.
9. Регионология: Теоретические основы концепции регионального образовательного пространства. [Электронный ресурс]. URL: <http://www/region@ru>. (дата обращения: 24.04.2011).
10. Ткалич С.К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: Монография. М., 2006. 195 с.
11. Ткалич С.К. Культурное наследие народов Севера в профессиональной подготовке специалиста-дизайнера: Монография. М., 2006. 139 с.
12. Ткалич С.К. Новая образовательная технология: адаптация этноискусствоведческого анализа к профессиональной подготовке творческих кадров // Интернет-журнал РАО «Педагогика искусства». 2011. № 1; Универсальная педагогическая модель подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента: теоретический аспект и технологическая характеристика // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова, 2011. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://art-education.ru> (дата обращения: 10.10.2011).
13. Ткалич С.К. Этнохудожественный перформанс: образовательная методика и перспектива развития // Интернет-журнал РАО «Педагогика искусства», 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://art-education.ru> (дата обращения: 20.08.2011).
14. Шипилина Л.А. Качество профессионального образования: к вопросу философско-методологических оснований // Право и образование, 2007. № 10. С. 44-56.
15. Зенько М.А. К методике определения локально-региональной специфики этнокультурных ландшафтов // Экологические проблемы сохранения исторического и культурного наследия. Материалы международной научно-практической конференции. М., 2005. 462 с.

УДК 376

**Цициашвили Е.Т.**

Московская открытая социальная академия

**ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛОЙ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ  
С РОДИТЕЛЯМИ ПО ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ  
У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**E. Tsitsiashvili**

*Moscow Open Social Academy*

**ORGANIZING COLLABORATIVE TEACHERS - PARENTS WORK  
ON IMPROVING INTELLECTUALLY IMPAIRED CHILDREN'S BEHAVIOR**

**Аннотация.** Статья поднимает одну из актуальных проблем современной олигофренопедагогики. Основной целью специальной (коррекционной) школы VIII вида является подготовка учащихся к самостоятельной жизни, т. е. их социальная адаптация. Одним из условий успешной социальной адаптации лиц данной категории является специально организованная совместная работа школы и семьи, направленная на формирование у детей основ культуры поведения. Поэтому вопросы определения школой и семьей единых воспитательных целей и задач, поиска оптимальных методов и приемов в работе с родителями с целью повышения их педагогической культуры становятся все более актуальными.

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, воспитание, культура поведения, семья, работа с родителями.

Современные социально-экономические тенденции, сложившиеся в России, определяют основные направления воспитательной работы, которая должна проводиться с детьми с интеллектуальной недостаточностью, обеспечивая успешность их вхождения в самостоятельную жизнь. Политические и экономические изменения в стране вынуждают современных родителей концентрировать свое внимание на материальном благополучии семьи, что сокращает время, отводимое ими на общение с детьми, приводит к кризису детско-родительских отношений, к ослаблению воспитывающей функции семьи, потере семейных и культурных ценностей. В связи с этим специальная (коррекционная) школа VIII вида должна содействовать вовлечению родителей в процесс формирования личности ребенка, его внутреннего мира, культурных и духовных ценностей [1].

Воспитание культуры поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью – сложный процесс, который требует равного участия в нем семьи, школы и общественности. Именно при условии соблюдения единства воспитательных целей и задач школы и семьи, их постоянного сотрудничества возможно достижение положительных результатов в воспитании у детей культуры поведения [3]. Обеспечению единства постановки и реализации целей служит организация совместной воспитательной работы специальной (коррекционной) школы и семей учащихся. Именно семья должна являться источником и важным звеном

*Abstract.* The article raises one of the urgent problems of modern special pedagogy. The main purpose of special (correctional) schools of the 8th type is to prepare students for independent life, i.e. their social adaptation. One of the conditions for successful social reintegration of this category of children into society is to organize a collaborative school-family work aimed at creating the foundations of children's moral behavior. Hence the issues of setting school and parents' common goals and tasks, searching for best practices and techniques to work with parents and improve their pedagogical culture seem most relevant.

**Key words:** intellectual impairment, education, culture of behavior, family, work with parents.

---

© Цициашвили Е.Т., 2011.

передачи ребенку социально-исторического и культурного опыта, и прежде всего, опыта взаимоотношений между людьми, в основе которых лежат нормы этики и морали.

Объединяя педагогические усилия, педагоги, воспитатели и родители должны хорошо представлять, с какими проблемами им придется столкнуться в процессе воспитания культуры поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью, а именно: определение общих целей, задач и содержания образовательно-воспитательной работы школы и семьи; создание вокруг детей единого воспитательного пространства; учет индивидуальных и возрастных особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности психофизического развития учащихся, их социальное положение и в ряде случаев недостаточный культурный уровень семейств учащихся определяют постановку целей и задач воспитательного процесса, педагогические условия и направления работы, выбор методов и форм организации совместной деятельности школы и семьи. В свою очередь, разный контингент родителей обуславливает необходимость применения дифференцированного подхода к работе по пропаганде знаний о культуре поведения среди них, более активного привлечения их к процессу воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, предполагает оказание конструктивной помощи со стороны школы в организации семейного воспитания. Таким образом, задачей школы становится психолого-педагогическое просвещение родителей, способствующее развитию у них педагогической культуры и воспитательных умений, их вовлечение в учебно-воспитательный процесс.

Результатом совместной работы школы и семьи должно стать создание единого образовательно-воспитательного пространства, которое будет способствовать формированию основ культуры поведения у детей [2]. Это становится возможным при следовании общим условиям воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью в семье:

– оптимальному отношению к ребенку со стороны всех членов семьи;

– определению общих для всех членов семьи правил культурного поведения;

– соблюдению всеми членами семьи правил культурного поведения;

– организации родителями систематической воспитательной работы, направленной на формирование и закрепление у детей основ культуры поведения;

– контролю со стороны родителей за соблюдением детьми правил культурного поведения;

Работа с семьями учащихся условно планируется по следующим направлениям.

1. Изучение социального, образовательного и культурного уровня семьи.

2. Психолого-педагогическое просвещение родителей: проведение лекций, тематических общешкольных и классных собраний, индивидуальных консультаций.

3. Организация практической совместной работы с родителями, педагогами и учащимися.

Для реализации первого направления педагогами и социальными работниками школы должна быть изучена документация о составе семьи учащегося, о возрасте членов семьи, их уровне образования; для получения сведений о социальном статусе семьи возможно их посещение на дому. Такие посещения позволяют определить условия жизни, в которых растет и воспитывается ребенок, сформировать представление об особенностях взаимоотношений среди членов семьи, о детско-родительских взаимоотношениях, о методах воспитания и культурных ценностях, которых придерживаются родители. Владея такой информацией, педагог может предвидеть проблемы, с которыми возможно придется столкнуться в процессе воспитательной работы, а также прогнозировать результаты совместной деятельности школы и семьи, определить в ней посильную роль родителей.

Родители также должны заполнить опросники, чтобы педагоги могли выявить их мнение о поведении детей; узнать о проблемах, с которыми им приходится сталкиваться в процессе воспитания детей; о средствах вос-

питания культуры поведения, которые они считают действенными; о том, как обычно организуются досуг ребенка; какую помочь они хотели бы получить со стороны школы. Данные опросников позволят школе и родителям определить приоритетные направления в воспитательной работе, направленной на формирование основ культурного поведения.

Психолого-педагогическое просвещение родителей может включать в себя следующие виды работы:

1) ознакомление родителей с результатами диагностического исследования сформированности представлений о правилах культурного поведения у детей. Сравнение наблюдений родителей за поведением детей с результатами исследования;

2) ознакомление родителей с проблемой формирования культуры поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. С этой целью возможно проведение тематических лекций, в ходе которых сотрудники школы знакомят родителей с системой воспитательной работы специальной (коррекционной) школы, сообщают сведения о проблемах поведения и формирования личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, дают практические советы и рекомендации по воспитанию культуры поведения у детей;

3) проведение родительских собраний, на которых в форме диалога педагоги и родители определяют круг проблем, возникающих в ходе воспитательной работы, способы и методы их устранения; выделяют наметившиеся положительные изменения в поведении детей; обсуждают планируемые колективные мероприятия;

4) индивидуальные консультации, которые способствуют созданию более тесного контакта между педагогами и родителями, помогают своевременно решать возникающие трудности, придерживаться единой стратегии в выработке системы поощрений и наказаний детей. Во время таких консультаций педагоги делятся с родителями своими рекомендациями по организации досуга детей, дают домашние задания для закрепления детьми правил культурного поведения,

советуют темы для этических бесед, которые родители должны проводить с детьми, литературу для внеклассного чтения.

Совместная практическая работа школы и семьи может включать в себя проведение тематических праздников («Мисс этикет», «Мистер этикет», «Первый бал», «Традиции моей семьи»). Родители должны быть их активными участниками: помогать педагогам и воспитателям готовить декорации и реквизит, репетировать с детьми, по необходимости исполнять определенные роли согласно сценарию праздника.

Родители должны быть задействованы в организации тематических экскурсий, посещении театров, музеев, концертов, организации и проведении деловых, сюжетно-ролевых игр с учащимися, инсценировок. При организации экскурсий родители должны проводить подготовительную работу с детьми: актуализировать их знания о том, куда они пойдут, какую одежду следует выбрать для посещения этого места, как следует там себя вести.

Родители могут помогать в организации различных сюжетно-ролевых игр и быть их активными участниками. Примерными темами для ролевых игр могут быть: «Семейный праздник», «Принимаем гостей», «Собираемся в гости», «Утро в нашем доме» и т. д. При проведении таких игр педагог знакомит родителей и детей с темой игры, определяет состав участников, распределяет между ними роли, выносит на обсуждение возможные варианты поведения участников, по окончании игры подводит итоги и делает выводы. Важно обсудить и проиграть несколько вариантов игры, чтобы в совместной дискуссии выбрать наиболее верную для данной ситуации манеру поведения. Таким образом, включение родителей в игровую деятельность сделает их не только активными участниками воспитательного процесса, но и поможет решить ряд проблем детско-родительских взаимоотношений.

Вовлекая родителей в учебно-воспитательный процесс, необходимо приглашать их на открытые занятия, посвященные изу-

чению правил культурного поведения; со- здавая вокруг детей единое воспитательное пространство, устраивать вместе с родителями классные чаепития, во время которых дети также могут закреплять навыки поведения за столом, в гостях.

Необходимо привлекать родителей к творческой работе детей (например, дети вместе с родителями работают над созданием «Правил поведения нашего класса»; вместе делают фотовыставку «У нас перемена», которая наглядно показывает, как дети ведут себя на переменах; закрепляя знания о культуре внешнего вида, создают разные образы для выпускного вечера).

Таким образом, воспитание основ культурного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью предполагает активное участие в учебно-воспитательном процессе не только специальной (коррекционной) школы VIII вида, но и семей учащихся. Организуя совместную воспитательную работу, школа и семья должны определить общие цели, задачи, методы и приемы для их

реализации, придерживаться единой системы требований к поведению детей, единой системы поощрений и наказаний, создать вокруг детей гуманную, доброжелательную среду, единое педагогическое пространство.

Создание целостной воспитательной среды вокруг детей посредством организации совместной деятельности школы и семьи, проведение просветительской работы с семьями учащихся, применение различных видов практической деятельности, участниками которой будут являться дети, педагоги и родители, будет способствовать повышению эффективности процесса воспитания культуры поведения у детей с нарушениями интеллекта.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы: Книга для воспитателя. Из опыта работы. М., 1984. 176 с.
2. Смирнова А.Н. Воспитание умственно отсталого ребенка в семье. М., 1967. 64 с.
3. Щуркова Н.Е. Школа и семья: Педагогический альянс: Методическое пособие. М., 2004. 112 с.

УДК 377.11.3

*Шубина И.В.*

Московский государственный гуманитарный университет  
им. М.А.Шолохова

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ РФ

*I. Shubina*

*Sholokhov Moscow State University for Humanities*

### FORMING PEDAGOGICAL CULTURE OF THE HEAD OF THE RUSSIAN FEDERATION EDUCATIONAL INSTITUTION

**Аннотация.** В статье в историко-педагогическом аспекте рассматривается педагогическая культура руководителя образовательного учреждения Российской Федерации, определяющая уровень его профессионализма, мастерства и личностных качеств; показаны организационные (традиционные и инновационные) формы и способы ее повышения. Раскрываются характерные особенности педагогической техники, а также ее структура и роль в формировании педагогического взаимодействия как с отдельными сотрудниками, так и с подчиненным подразделением в целом.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, педагогическая техника, образовательное пространство, руководитель, педагогическое взаимодействие.

Процесс построения гражданского общества, создание эффективной экономики, укрепление безопасности государства немыслимы без решения одной из первоочередных задач приоритетного национального проекта «Образование» – дать системе образования стимул и движение вперед. Причем особое внимание удалено повышению качества образования в школе как важнейшего звена образовательного процесса Российской государства. Здесь центральным, стержневым элементом выступает учитель, руководитель школы как воспитатель, педагог, организатор и профессионал, умеющий не только внедрять инновационные программы и проекты в обучение и воспитание учащихся, но и управлять всем образовательным процессом.

Фундаментом успешного решения поставленных задач, прежде всего, выступает педагогическая культура руководителя – директора школы, от которого во многом зависит прогресс и профессиональный успех в образовании.

Актуальность исследуемой проблемы – формирование педагогической культуры руководителя образовательного учреждения РФ – обусловлена рядом объективных и субъективных факторов.

Во-первых, возрастание требований к системе образования, его качественной стороне, особенно в школе, предъявляет высокие требования к личности учителя – руководителя учебного заведения, на которого возложены сложные и ответственные задачи.

---

© Шубина И.В., 2011.

Высокая педагогическая культура руководителя школы выступает одним из средств успешного решения этих задач.

Во-вторых, внедрение в систему школьного образования новых инновационных программ и проектов делает ставку на высокую педагогическую культуру руководителя школы, лучших учителей, тех, кто вкладывает свои знания и опыт в обучение и воспитание подрастающего поколения.

В-третьих, необходимость сделать образовательную программу более прозрачной и восприимчивой к запросам общества предполагает возрастание роли коллективных усилий по внедрению новых управлеченческих механизмов:

- создание в школах попечительских и управляющих советов;
- привлечение общественных организаций к управлению образованием в школе.

Сплоченность и профессионализм педагогического коллектива школы, создание в нем здорового нравственного климата зависит от различных факторов, среди которых особое место занимает педагогическая культура руководителя школы. А низкий уровень трудовой, учебной дисциплины, отсутствие взаимопонимания, взаимопомощи, слабые исполнительность и личная ответственность учителей объясняются зачастую недостаточным уровнем развития педагогической культуры директоров школ, которые управляют этим процессом.

В-четвертых, недостаточной подготовленностью части руководителей школ к работе с различными категориями людей: учителями, сотрудниками учреждения, родителями обучающихся.

Поэтому формирование педагогической культуры директоров как главных руководителей образовательного процесса в школе приобретает особую значимость и необходимость. Закладывать основы педагогической культуры будущих учителей необходимо через хорошо продуманную и подготовленную программу в вузе, а также используя специальные программы в процессе обучения руководителей школ на курсах переподготовки

и повышения квалификации работников образования РФ.

В-пятых, стремлением общества создать необходимые условия для самоутверждения личности в государстве. Это относится к учителям, которые стремятся овладеть важнейшими сферами педагогической деятельности, выработать педагогическую культуру, утвердить и выразить себя в этом. Утверждение и самоутверждение руководителя школы осуществляется на базе его общей и педагогической культуры.

В-шестых, необходимостью разработки и создания системы непрерывного педагогического образования (вуз-курсы переподготовки, курсы повышения квалификации в учреждении дополнительного профессионального образования), которая позволит целенаправленно вести подготовку из лучших учителей руководителей общеобразовательных учреждений, создавая резерв управлеченческих кадров образовательной среды.

Таким образом, формирование педагогической культуры руководителя школы есть объективная необходимость, обусловленная современным этапом развития российского общества. От эффективности и качества подготовки директоров школ в этом направлении во многом зависит будущее страны. Именно учитель, руководитель образовательного учреждения, находясь ближе всех к ученикам, воспитывая и обучая их, закладывает основы знаний, навыков и умений, необходимых для дальнейшего профессионального обучения.

С целью совершенствования системы подготовки директоров школ как педагогов, воспитателей, руководителей и организаторов образовательного пространства необходимо всестороннее изучение проблемы формирования их педагогической культуры и распространение положительного опыта в этом направлении на практику подготовки и переподготовки руководителей школ.

Большая теоретическая и практическая значимость разработки данной проблемы обусловлена существующими педагогическими трудами, а также появлением ряда работ

авторов, которые в той или иной мере затронули рассмотрение ее отдельных аспектов.

Таким образом являются статьи, публикации, научные труды Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского, П.Г. Лесгафта, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Л.С. Выготского, В.П. Кащенко, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.В. Занкова и других, которые заложили теоретико-методологические основы педагогической культуры учителя, раскрыли его место и роль в системе образования России; А.В. Барабанщикова, Д.А. Волкогонова, В.П. Давыдова, А.М. Данченко, И.Ф. Колмогорцевой, А.Б. Семченко, С.Н. Щербаковой, И.В. Шаровой, Л.А. Машиной, В.А. Мищенко и других, в трудах которых рассматривались проблемы формирования различных педагогических качеств у студентов, учителей.

В последние годы появился целый ряд работ, в которых предпринята попытка обоснования сущности, структуры, характерных черт и особенностей педагогической культуры будущих учителей, педагогов, родителей. Авторами этих работ являются Е.И. Артамонова, В.В. Будкевич, И.Ф. Исаев, А.И. Каменев, Е.Г. Силяева, В.А. Николаев, В.А. Сластенин, А.Н. Ходусов, С.С. Музынов и другие. Однако теоретическая разработка проблемы сущности, структуры и механизма формирования педагогической культуры директора средней общеобразовательной школы РФ на сегодня не изучена и требует своего исследования и осмысления.

Школа становится более многообразной, открытой и гибкой, меняются содержание и формы ее работы, поэтому руководители образовательных учреждений могут в полной мере реализовать свободу творческой деятельности.

Следуя общественным требованиям, руководитель должен видеть стратегические проблемы, создавать новые концепции, позволяющие обновлять содержание образования, развивать инициативу и творчество педагогов.

В ситуации, обусловленной вариативностью учебного процесса и повышенной

неопределенности, эффективность управления зависит от качества самоанализа, самокоррекции, самоконтроля. Традиционное представление о профессионально-педагогической культуре, связанной в основном с выполнением норм и правил деятельности, теряет свою силу, большую значимость приобретают знания, идеи, концепции, выступающие в виде управлентско-педагогических ценностей, что диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы.

Анализ психолого-педагогической литературы по основным аспектам проблемы эффективной деятельности руководителя показывает, что в современной науке на основе экспериментальных исследований представлены различные концептуальные подходы к построению модели руководителя (Ю.С. Алферов, К.Я. Вазина, Е.Г. Осовский, Е.П. Тонконогая и др.). В последние годы формируется культурологический подход к оценке и анализу деятельности руководителя школы. Различным аспектам профессиональной культуры (культура делового общения, научно-исследовательская культура, педагогическая культура) руководителей образовательных учреждений посвящены исследования российских педагогов (Н.В. Кузьмина, Я.В. Олейникова, В.А. Сластенин, Л.Б. Соколова, И.П. Радченко, Л.И. Фишман, Р.Х. Шакуров и др.).

К изучению личности руководителя образовательного учреждения постоянно обращается психологическая наука (Е.Е. Ведров, А.Г. Ковалев, И.С. Ладенко, В.Я. Ляудис, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Е.И. Степanova, Г.П. Щедровицкий и др.), рассматривая личностные характеристики, влияющие на исполнение его социальной роли.

Интерес к личности руководителя и его профессиональным качествам как предпосылкам эффективного управления отмечается в исследованиях, проводимых за рубежом. В работах М. Альберта, И. Анскоффа, Д. Арджириса, М. Вудкока, Г. Зиммель, М. Мескона, Р. Марра, У. Самнера, Д. Смаша, Д. Френсиса, Ф. Хедоури, Ли Якокка определяется набор

свойств личности, которыми должен обладать успешный менеджер.

Опираясь на их труды, в которых изложена методология подхода к проблеме педагогической культуры, ряд авторов предпринял попытку обосновать сущность, содержание и структуру данного явления. Анализ их работ дает возможность выделить несколько подходов к этой проблеме.

Во-первых, некоторые авторы употребляют выражение «педагогическая культура» без раскрытия сущности и структуры этого явления [1; 8; 6].

Во-вторых, часть авторов сводит категорию «педагогическая культура» к категории «педагогическое мастерство» и раскрывает ее через знания, навыки, умения, педагогический такт, педагогическую наблюдательность и предвидение [2; 3; 6; 9; 10; 19].

В-третьих, другие авторы предпринимают попытку обосновать сущность, структуру педагогической культуры, исходя из специфики деятельности того или иного субъекта [5; 13; 14; 17; 18].

Последний подход к данной проблеме представляется наиболее предпочтительным, так как его авторы рассматривают педагогическую культуру личности не как абстрактную категорию, а наполняя ее определенным содержанием и стремясь выявить ее сущность и структуру; они включают ее в сложную систему общественных отношений как средство, позволяющее тому или иному руководителю, учителю с высокой эффективностью и качеством решать стоящие перед ним учебно-воспитательные задачи.

Исходя из этого, педагогическая культура может классифицироваться по ряду оснований.

Во-первых, основанием для такой классификации может служить субъект – носитель педагогической культуры. По этому основанию она подразделяется на педагогическую культуру общества, нации, класса, группы, личности.

Во-вторых, другим основанием для ее классификации как части общей культуры личности, являются виды педагогической де-

ятельности той или иной личности. По этому основанию можно выделить: педагогическую культуру директора школы, заместителя директора школы, учителя и т. д.

Исходя из исследования функций культуры вообще [13; 15; 16; 18] функциональная структура педагогической культуры руководителя включает в себя:

- функцию освоения и применения передового педагогического опыта человечества в своей деятельности;
- функцию общения и коммуникации в процессе педагогической деятельности;
- нормативную функцию;
- прогностическую функцию;
- функцию самоутверждения как педагога и т. д.

Многофункциональность данного явления свидетельствует о его возможностях удовлетворять потребности современного развития общества, потребности современной педагогической практики.

Анализ исторического опыта показывает, что чем выше педагогическая культура учителей, руководителей, тем качественнее решаются задачи обучения, воспитания, развития, перевоспитания и самосовершенствования подрастающего поколения.

По данным проведенного нами исследования, 86 % директоров школ относятся к работе с подчиненными с интересом, любовью, с пониманием ее социальной значимости и необходимости. Однако у многих из них это не сопровождается постоянной, целеустремленной работой над совершенствованием и выработкой у себя обширных психолого-педагогических знаний, твердых убеждений в вопросах обучения и воспитания школьников и учительских коллективов.

Молодые руководители приходят в школы с определенными знаниями, мнениями, взглядами по вопросам обучения и воспитания, которые они приобрели в процессе учебы в школе, высшем образовательном учреждении, собственной жизненной практики. Реализуя их в ходе собственной учебно-воспитательной деятельности, онирабатывают свои педагогические убеждения,

которые обогащаются, шлифуются на протяжении всей дальнейшей профессиональной деятельности.

Основными средствами педагогического воздействия директора школы выступают: страстное убедительное слово, сформированные навыки и умения работы с людьми, различные приемы и элементы педагогической техники, специфические личностные качества, личный пример. К специфическим качествам руководителя образовательного учреждения как педагога и воспитателя относятся педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение и мышление, тактичность, требовательность и уважение к подчиненным и т. д. Всё это базируется на его психолого-педагогической эрудиции.

Что такое *педагогическая культура руководителя образовательного учреждения*? В широком смысле – это всё то лучшее, что накоплено, сохранено и применено на практике в области профессионального образования, обучения и воспитания, а также процесс овладения данными ценностями.

В узком смысле слова – это совокупность высокоразвитых интеллектуальных, творческих, профессионально-этических, психолого-педагогических способностей и возможностей, сложившегося эффективного стиля воспитательной деятельности, устойчивого положительного образа жизни, которые сформированы на основе общей культуры, профессиональных и психолого-педагогических знаний, педагогического опыта и позволяют качественно решать воспитательные задачи.

*Педагогическая культура директора школы РФ* включает в себя: общую и профессиональную эрудицию; педагогическую направленность; высокий уровень психолого-педагогических знаний; культуру познавательной деятельности, педагогического мышления, речи, педагогических чувств, педагогического общения; профессионально-этическую культуру; культуру внешнего выражения и поведения; рабочего места; высокий уровень педагогического мастерства как концентрированного реального про-

явления педагогической культуры учителя и воспитателя школьников. При этом все указанные элементы должны находиться во взаимосвязи и взаимодействии, обладая относительной самостоятельностью.

Базируясь на профессиональной подготовленности, педагогическая культура руководителя образовательного учреждения проявляется во всех сферах его деятельности, жизни и быта. Исходя из этого, структура данного явления условно может быть представлена в виде трех групп.

В первую группу компонентов входят: педагогическая направленность, гармония развитых политических, нравственных, интеллектуальных, организаторских и педагогических качеств, педагогический оптимизм.

Во вторую группу входят: педагогическое мастерство, умение продуктивно сочетать педагогическую деятельность с другими видами деятельности, устремленность к самосовершенствованию.

Содержание третьей группы составляют педагогически направленное общение и поведение.

Определение сущности и структуры педагогической культуры руководителя образовательного учреждения способствует выработке путей и направлений ее формирования, которыми, на наш взгляд, являются совершенствование системы педагогической подготовки учителей со стороны ее субъектов; активное включение молодых руководителей в педагогическую и общественную деятельность; повышение эффективности самосовершенствования молодыми руководителями уровня педагогической культуры.

Ядром педагогической культуры руководителя выступает собственно личность с ее индивидуальностью и неповторимостью, которая формирует соответствующую технику педагогической деятельности [19].

В научной литературе под *педагогической техникой* понимается комплекс навыков и умений, приемов и средств, с помощью которых достигается эффективность применяемых методов педагогического взаимодействия как с отдельными сотрудниками, так и с

подчиненным подразделением в целом [12].

Педагогические исследования [2; 5; 12; 15; 19] свидетельствуют о том, что, исходя из особенностей педагогической техники как педагогического явления, выделяются две ее стороны: объективная, когда речь идет об общих приемах педагогической деятельности, свойственных всем руководителям, и субъективная (индивидуальная), когда рассматриваются умения и навыки конкретных людей пользоваться этими приемами. Иными словами, объективная область педагогической техники применительно к педагогической культуре представляет собой технику решения педагогических задач. Субъективная (индивидуальная) проявляется в виде педагогических умений и навыков руководителя. В этом случае в ней можно выделить следующую структуру [5]:

- приемы и способы организации профессионального обучения, различных воспитательных мероприятий (индивидуальные и групповые беседы, корпоративные встречи и др.);

- специфические элементы взаимодействия с подчиненными, такие, например, как постановка голоса, тон обращений, стиль и культура речи, жесты, мимика и др. К этой же группе элементов педагогической техники следует отнести индивидуальный эмоциональный стиль, демонстрируемый в процессе педагогического взаимодействия, и способность к принятию рискованных педагогических решений и др.;

- технология изучения и учета личных качеств отдельных сотрудников и психологических проявлений групповой психологии, использование в воспитательных целях создаваемых педагогических ситуаций, групповых процессов;

- приемы и способы использования современных информационных технологий для решения задач профессионального обучения и воспитания;

- способы и приемы педагогического учета и контроля эффективности решения педагогических задач, результатов различных мероприятий воспитательной работы, от-

ношения сотрудников к исполнению возложенных на них профессиональных обязанностей.

Основной сущностной характеристикой педагогической техники как области знаний является категория «прием», который с точки зрения общеязыкового толкования представляет собой способ в осуществлении чего-нибудь, отдельное действие, движение. В психолого-педагогической литературе он рассматривается чаще всего в контексте приемов обучения и воспитания, в тесной связи с понятиями «действие» и «операция». Их взаимозависимость В.К. Бабанский описывает так: «Деятельность осуществляется посредством совокупности определенных действий, которые являются процессами, подчиняющимися сознательным целям. Способы осуществления действия называют операциями. Совокупность определенных операций можно назвать приемом» [2, 112].

С категорией «прием» напрямую связана категория «умение», определяющая уже практический уровень проявления педагогической техники. Под умением понимается успешное выполнение какого-либо действия или более сложной деятельности с применением, а нередко и выбором наиболее эффективных приемов с учетом определенных условий [16].

Сферу функционирования педагогической техники, например воспитания сотрудников, правомерно определить на основе условно выделенных этапов педагогической деятельности руководителя, то есть в зависимости от этапов решения педагогических задач, наличия педагогического взаимодействия [18]:

- этап подготовки к предстоящему решению педагогических задач, предполагающий моделирование взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса. На этом этапе правомерно говорить о технике подготовки к проведению профессионального обучения и воспитательным мероприятиям;

- этап непосредственного решения педагогических задач. Здесь речь идет о технике обучения, воспитания, общения и т. д.;

– этап анализа результатов реализации педагогических решений. На этом этапе можно выделить технику анализа результатов решения педагогических задач, личного взаимодействия и др.

Педагогическая техника руководителя реализуется в процессе его профессиональной деятельности, отражает ее особенности, но не подменяет содержания. Она носит выраженный индивидуально-личностный характер, проявляется сквозь призму личности руководителя и эффективна только тогда, когда он творчески подходит к профессиональному обучению и воспитанию различных категорий сотрудников. Вместе с тем она тесно связана и зависит от личностных качеств самого руководителя, его мышления, знаний и стиля поведения.

В содержании объективной области педагогической техники руководителя стержневое место занимает систематизация и классификация педагогических приемов. Аналогов их полной классификации в современной психолого-педагогической литературе нет, поскольку даже на уровне ее наиболее изученной группы – группы приемов обучения, научные наработки недостаточны. В то же время рассмотрение педагогических приемов в рамках понятия педагогической техники позволяет в их классификации и разделении на группы выделить в качестве первичного основания функции педагогической техники.

Группы приемов выглядят следующим образом [11]:

– приемы управления своим поведением (самоуправления). К ним относятся приемы эмоционально-волевой выразительности (речевые, мимические, пантомимические) и психорегулирующие приемы;

– приемы организации непосредственно го педагогического взаимодействия (операционно-деятельностные) с сотрудниками и подчиненными структурными подразделениями, то есть приемы профессионального обучения, воспитания, развития, педагогического общения;

– общепедагогические приемы, используемые руководителем в педагогической де-

ятельности. В них в качестве компонентов могут входить приемы как самоуправления, так и операционно-деятельностные.

Специальное изучение педагогических аспектов профессиональной деятельности руководителей структурных подразделений учреждений и т. д. свидетельствует о том, что большинство приемов, состоящих из ряда операций, имеет выработанные психологией и педагогикой правила их успешной реализации. Например, применительно к использованию жестов существуют следующие правила [7]:

- жесты должны быть непроизвольными;
- жестикуляция не должна быть непрерывной;
- жест не должен отставать от подкрепляемого им слова;
- жестикуляция должна быть разнообразной;
- жесты должны соответствовать характеру речи, профессиональным и должностным особенностям аудитории.

Знание руководителем приемов педагогической техники позволяет ему иметь на вооружении обширный их арсенал, выбирать из них правильный, наиболее действенный в данной педагогической ситуации, не ограничивает его в организации своей педагогической деятельности как творческой.

Условия, при которых использование приема эффективно [7]:

- если руководитель хорошо знает сотрудников и коллектив;
- если сотрудник в состоянии осмыслить требование в намеке;
- если до намека уже предъявлялось прямое требование с регламентацией деятельности в аналогичных ситуациях;
- если сотрудник знает, что требование будет доведено до логического конца и отсутствие реакции на намек не останется без внимания.

Условия, при которых использование приема неэффективно:

- если сотрудник не понимает намеков или в силу индивидуальных особенностей не может их осмыслить;

- если до намека не предъявлялось прямого требования;
- если у сотрудника есть основание надеяться на попустительство в выполнении требования со стороны руководителя.

Основными факторами, определяющими выбор педагогических приемов руководителем структурного подразделения, являются [18]:

- плановые (стратегические и тактические) педагогические задачи, решаемые структурным подразделением;
- содержание материала профессионального обучения и воспитания;
- метод и форма проведения занятия или воспитательного мероприятия;
- состав и воспитательные возможности сотрудников;
- мотивация сотрудников к профессиональной деятельности, конкретному мероприятию, непосредственно к его руководителю;
- педагогические способности и возможности руководителя структурного подразделения;
- воспитательные цели и задачи, выдвигаемые руководителем структурного подразделения;
- личные принципы взаимодействия различных категорий сотрудников структурного подразделения.

Таким образом, анализ педагогической деятельности, функциональных обязанностей позволил определить педагогическую культуру руководителя образовательного учреждения РФ как сложное качественное образование, определяющееся уровнем развития его педагогического мастерства и связанных с ним личностных качеств и проявляющееся в его отношении к учебно-воспитательной деятельности, ее результативности, поведении и общении с подчиненными.

В структурном плане она включает в себя три группы компонентов, которые характеризуют ее с деятельностной, личностной и коммуникативной сторон.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Воспитание педагогической культуры будущего учителя: Сб. статей. Челябинск, 1977.
2. Бабанский В.К. рациональная организация учебной деятельности // Изб. пед. труды. М., 1989. 517 с.
3. Базанов А.Г. Педагогика. М., 1964. С. 209-218.
4. Зверева В.И. Завучи-менеджеры. Кто они? // Завуч, 1998. № 1. С. 42-48.
5. Кан-Калик В.А., Никандров К.Д. Педагогическое творчество. М., 1990. 163 с.
6. Козлов С.Н. Педагогика на службе лектора. М., 1982. С. 46-61.
7. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. М., 2000. 138 с.
8. Котов И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д, 1997. 144 с.
9. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. 120 с.
10. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М., 1989. 320 с.
11. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева. М., 2000. 239 с.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 2005. С. 319-321.
13. Ситник А.П., Крупина И.В. Профессиональная культура учителя и ее развитие в процессе реализации приоритетного национального проекта «Образование»: Учеб. пособие. М., 2007. 52 с.
14. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М., 2002. 576 с.
15. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика или как управлять поведением человека: Кн. для учителя. М., 2002. 114 с.
16. Соколов Э.В. Культура и личность. Л., 1972. 228 с.
17. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х томах. М., 1979.
18. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2003. 289 с.
19. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец. М., 2002. 517 с.

## РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 52.072 371.78

*Ким В.С.*

*Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)*

### КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ВИРТУАЛЬНЫЕ МИРЫ

*V. Kim*

*Far Eastern Federal University, Vladivostok*

### COMPUTER GAMES AND VIRTUAL WORLDS

**Аннотация.** В работе рассматриваются компьютерные игры и виртуальные миры как результат развития информационного общества, приводящие к компьютерной аддикции. Отмечается особое значение ролевых компьютерных игр в формировании и развитии аддикции. Предлагается применять высокую мотивацию учащихся к использованию компьютерных технологий для вовлечения их в виртуальные миры учебного назначения. В результате, помимо получения образовательного эффекта, появляется способ ослабления нежелательной компьютерной аддикции.

**Ключевые слова:** компьютерная игра, аддикция, виртуальный мир, компьютерное моделирование, обучение.

Игра представляет собой один из видов деятельности, характерных для животных и человека. Суть игры состоит в непродуктивной условной деятельности, мотив которой лежит не в ее результатах, а в самом процессе [3]. Й. Хейзинга утверждает, что игра старше культурных форм общества. Цивилизация ведет происхождение от игры, а не наоборот [9].

Игра в человеческом обществе представляет собой форму обучения, первичную школу изучения реальных практических ситуаций с целью их освоения. Одной из целей игры является овладение необходимыми качествами, навыками, способностями, которые нужны в человеческой жизни.

Компьютерные игры появились практически одновременно с первыми ЭВМ. В первых вычислительных системах общение программиста с ЭВМ происходило с помощью считывателя перфокарт (перфолент) и алфавитно-цифрового печатающего устройства (АЦПУ). Но даже в условиях такого скучного интерфейса программистам удавалось создавать компьютерные игры. Одна из первых игр представляла собой аналог игры «Слалом», в которой надо было

*Abstract.* The article considers computer games and virtual worlds as results of the information society development leading to computer addiction. Particular importance of role-playing computer games in forming and development of addiction is highlighted. It is suggested to make use of students' high computer motivation in virtual reality designed for educational aims, thus permitting of reaching both educational effect and computer addiction lowering.

*Key words:* computer game, addiction, virtual reality, computer simulation, training.

проводить горнолыжника по зигзагообразной линии между флагами. АЦПУ печатало случайный текст, строки которого состояли из двух букв, а игрок чертил между ними линию карандашом. Карандаш прижимался к бумажопротяжному валу АЦПУ, и при вращении вала на бумажной ленте появлялась линия – траектория лыжника. Надо было ухитриться двигать карандашом так, чтобы линия проходила между двумя буквами, не задевая их. В качестве другого нецелевого использования ЭВМ можно упомянуть распечатку на АЦПУ портретов Монны Лизы и Альберта Эйнштейна. Поскольку в качестве «графической точки» использовалась целая буква, например «ж», то портреты должны были иметь большие размеры. Выполнение команд центральным процессором сопровождалось звуковым сигналом определенной частоты. Это позволило программистам создавать «мелодии», прогоняя через ЭВМ программу со специально подобранными командами.

К настоящему времени компьютерная техника достигла такого технического и программного уровня, что на свет появились очень реалистичные игры с великолепным графическим и звуковым оформлением. Возникла специфическая субкультура со своими правилами, ценностями, целевыми установками. Все возрастает количество «геймеров» – людей, в высшей степени увлеченных компьютерными играми.

Появился термин «киберсоциализация» – виртуальная компьютерная социализация. По мнению В.А. Плешакова, киберпространство есть некое созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы. Возникла проблема киберсоциализации и духовно-нравственного развития и воспитания молодёжи в условиях информатизации современного общества в киберпространстве сети Интернет [6].

В процессе киберсоциализации, а именно исходя из специфики влияния факторов киберпространства социализирующей интернет-среды на развитие личности, у человека возникает целый ряд новых, фактически

киберонтологических ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с киберпространством – этим новым жизненным пространством человека.

Рассматривая особенности взаимодействия подростков с мировой информационной средой, А.В. Тимакин вводит термин «информационная зависимость». В начале 90-х гг. ХХ в. появился термин «компьютерная зависимость», следом возникла информационная зависимость, являющаяся логическим продолжением компьютерной зависимости [8].

Для ребенка очень важна игровая деятельность, в том числе и компьютерно-игровая. Обеспокоенные родители усиливают контроль за компьютерно-игровой деятельностью, но тогда все возрастающее значение начинает приобретать виртуальное общение. Подросток начинает осваивать чаты, программы онлайн-общения: icq, mail-agent, skype и т. д. Виртуальный мир становится все более важным фактором в его жизни.

Разумеется, процесс дальнейшей информатизации общества, неизбежен. И то, что сейчас многим из нас кажется патологическим отклонением из-за пристрастия к компьютеру, вполне возможно, является просто очередным шагом человечества в своем развитии.

В обзоре С.А. Шапкина анализируются различные аспекты компьютерных игр как новой области психологических исследований [10]. В частности, обнаружены различия в предпочтении игр мальчиками и девочками. Так, мальчики наиболее высоко оценивают игры, связанные с борьбой или соревнованием, затем игры на ловкость, игры типа «Аркады», «Стратегия». Непопулярными являются логические игры. Игры типа «Стратегия» мало интересуют девочек, им больше нравятся игры на ловкость, затем идут логические игры, игры, связанные с борьбой или соревнованием.

Часть авторов доказывают, что компьютерные игры типа «Стрелялки» повышают

агрессивность пользователей, что оспаривается другими авторами. В целом отмечается, что игры агрессивного характера могут стимулировать агрессивность у детей, но только младшего школьного возраста.

В качестве негативных последствий компьютерных игр указывают сужения круга интересов подростка, стремление к замыканию в искусственно созданном мире, что приводит к трудностям в его социализации.

#### **Типология компьютерных игр**

Все компьютерные игры можно условно разделить на ролевые и неролевые. Природа возникновения психологической зависимости, обусловленная компьютерными играми, существенно различается для ролевых и неролевых компьютерных игр [2].

Компьютерные игры можно классифицировать следующим образом.

1. Ролевые компьютерные игры. Геймер играет роль компьютерного персонажа. В этом случае сама игра вынуждает играющего исполнять роль компьютерного героя. Для ролевых компьютерных игр (RPG – Role Playing Game) это характерная особенность.

1.1. Игры «от первого лица». В подобных играх человек полностью растворяется в компьютерном персонаже, отождествляет себя с ним. Окружающий виртуальный мир выглядит именно так, как его видит компьютерный персонаж.

1.2. Игры «от третьего лица». Играющий отождествляется с неким третьим лицом, наблюдателем, который глядит на компьютерного героя со стороны. Окружающий виртуальный мир выглядит так, как его видят этот наблюдатель. Игры «от третьего лица» слабее воздействуют на играющего, слабее их влияние на развитие компьютерной аддикции.

1.3. Руководительские игры. Игры этого типа позволяют играть роль «создателя», преобразующего виртуальный мир полностью либо частично, на верхних – социальных уровнях, либо на самом нижнем – физическом уровне. Подобная творческая деятельность может оказаться весьма захватывающей, что способствует возникновению компьютерной аддикции.

2. Неролевые компьютерные игры. Игры этого типа не требуют совмещения личности играющего и компьютерного персонажа. Геймер не играет роль виртуального героя и интерес к игре обусловлен азартными эмоциями, которые способствуют становлению и развитию компьютерной аддикции, но в меньшей степени по сравнению с ролевыми играми.

2.1. Аркадные игры. Геймер управляет компьютерным персонажем, которому необходимо взаимодействовать в виртуальном мире с другими объектами, реализуя победную стратегию. Виртуальный мир отличается скучностью своих свойств, от играющего требуется только несколько типов действий – убегать, догонять, стрелять, попадать, находить призы и т. п. Более или менее выраженная игровая зависимость носит кратковременный характер. В дальнейшем игрок теряет интерес к данной игре и переходит на другую аркаду. Это ослабление мотивации к игровой деятельности носит долговременный характер и начинает распространяться на все игры подобного типа. Аркадные игры практически не приводят к возникновению игровой зависимости.

2.2. Головоломки. Эти игры представляют собой компьютерную реализацию самых разных настольных игр. Мотивация игровой деятельности здесь обусловлена желанием переиграть компьютерную программу.

3. Игры на быстроту реакции. Это бессюжетные, абстрактные игры, практически не связанные с реальностью. От играющего требуется продемонстрировать ловкость и быстроту реакции. Влияние подобных игр на возникновение компьютерной аддикции крайне незначительно.

Таким образом, разделение игр на ролевые и неролевые должно лежать в основу психологической классификации компьютерных игр [2].

#### **Компьютерная аддикция**

Результаты обследования компьютерных аддиктов приводят к следующему выводу: увлечение компьютерными играми отрицательно сказывается на психическом здоровье

играющих, а в некоторых случаях им необходима психологическая помощь.

Изучение механизмов психологической зависимости от компьютерных игр приводит к выводу о наличии аналогии с психологическими аспектами наркотической зависимости.

Как известно, степень наркотической зависимости обладает положительной временной динамикой. Иными словами, если отсутствуют какие-либо меры специального воздействия на человека, то степень наркотической зависимости возрастает со временем. Индивидуальные особенности человека в исключительных случаях могут приводить к снижению степени наркозависимости или к ее полному исчезновению, однако это следует рассматривать именно как исключение из правила.

Эти рассуждения проиллюстрируем графиком динамики развития наркозависимости.

На рис. 1 вдоль оси абсцисс обозначено время, а по оси ординат – величина, характеризующая степень зависимости в относительных единицах. Зависимость в целом в случае наркотической аддикции будет иметь возрастающий характер, хотя, возможно, на некоторых участках она может почти не возрастать или даже убывать.

Зависимость для компьютерной аддикции имеет другой характер. По результатам исследования М.С. Иванова [2], динамика про-

цесса увлечения компьютерными играми характеризуется наличием четко выраженного максимума. В начальный период увлечения компьютерными играми у человека появляется интерес к игре. Далее следует область резкого роста и быстрого формирования зависимости.

На рис. 1б показано, что величина игровой зависимости достигает максимума, после чего наблюдается снижение зависимости с дальнейшим выходом на погодный участок, где игровая зависимость остается неизменной в течение длительного времени. Положение максимума определяется индивидуальными особенностями играющего, а также факторами окружающей среды.

Таким образом, механизмы формирования игровой и наркотической зависимости совпадают только частично. В начальный период, характеризующийся возрастанием и состоянием устойчивости, игровая зависимость весьма близка к наркотической по своим свойствам. В отличие от наркотической, для которой характерна монотонная динамика, она имеет зону максимума, за которым начинается спад.

М.С. Иванов выделяет четыре стадии развития компьютерной аддикции.

1. Стадия легкой увлеченности.

2. Стадия увлеченности. Появление систематической потребности в компьютерных играх.

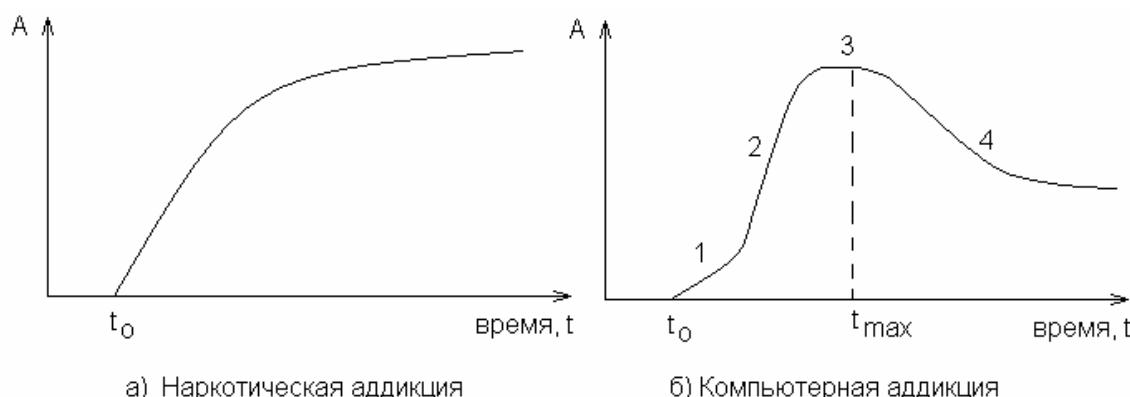


Рис. 1. Динамика аддикции

а) в случае наркотической зависимости; б) в случае зависимости от компьютерных игр.

3. Стадия зависимости. Психика начинает отражать не воздействие объективного мира, а виртуальную реальность.

4. Стадия привязанности. Эта стадия характеризуется ослаблением игровой зависимости, психологическое состояние личности смещается в сторону нормы.

Насколько опасен уход в виртуальную реальность? Ведь компьютерные игры в случае слабой зависимости могут оказывать благотворное влияние. В этом случае человек на время «ходит» в виртуальность, чтобы снять стресс, отвлечься от проблем и т. д. В частности, Д. Винникотт указывает, что «...игра сама по себе является терапией» [1]. Одним из важнейших свойств игры Й. Хейзинге считает то, что игра – это свободное действие: игра по принуждению не может оставаться игрой. Играющий – свободен [9]. Свобода – это тоже немаловажный фактор привлекательности игры.

В случае же сильной зависимости, наоборот, человек на время «выходит» из виртуальности в реальный мир, чтобы удовлетворить физиологические потребности (рис. 2).

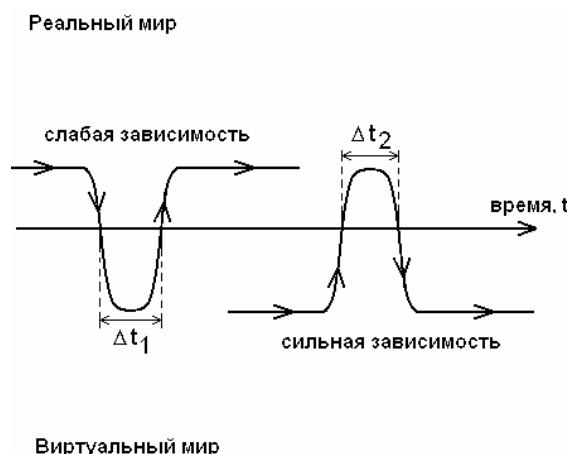


Рис. 2. Соотношение времен пребывания в реальном и виртуальном мирах

Мы будем характеризовать степень зависимости аддикта (геймера) от компьютерной игры при помощи отношения интервалов времени  $\Delta t_2$  и  $\Delta t_1$ . Чем меньше  $\Delta t_1$  или  $\Delta t_2$ , тем меньше нуждается геймер в «чужом» мире.

При этом для реального мира «чужим» является виртуальный, и наоборот. При слабой зависимости человек недолго ( $\Delta t_1$ ) уходит из реального мира в виртуальный, чтобы снять стресс. При сильной зависимости человек недолго ( $\Delta t_2$ ) возвращается в реальный мир из виртуального, чтобы удовлетворить физиологические потребности. В табл. 1 приведены значения  $\Delta t_2/\Delta t_1$  для различных степеней компьютерной аддикции, полученных в результате анкетирования 68 учителей средних общеобразовательных учреждений.

Таблица 1

#### Степень компьютерной аддикции

№	Величина $\Delta t_2/\Delta t_1$	Степень аддикции
1	Более 20	слабая
2	от 5 до 20	средняя
3	менее 5	сильная

Для геймеров пирамида потребностей А. Маслоу [5], в отличие от обычных людей, одновременно размещена в разных пространствах – реальном и виртуальном (рис. 3).

Два нижних уровня (1) находятся в реальном мире, потому что только там можно удовлетворить базовые потребности личности. Что касается высших уровней пирамиды А. Маслоу, то они находятся в виртуальном мире. Точнее говоря, потребности, соответствующие высшим уровням, могут быть удовлетворены для геймера лишь в виртуальном мире.

Международный бизнес, связанный с компьютерными играми, – одна из самых динамичных его отраслей. За четыре года оборот игровой индустрии (с 2003 по 2007 г.) возрос на 20 млрд долларов и достиг 49 млрд долларов. Более полумиллиарда человек во всем мире играют в компьютерные игры.

В защиту компьютерных игр можно привести высказывание, в котором отмечается, что компьютерные игры имеют свои достоинства и недостатки. Необходимо изучать это новое социальное явление и вырабатывать соответствующие рекомендации [7].



Рис. 3. Пирамида А. Маслоу для геймера

Один из бывших компьютерных аддиктов считает, что виртуальный мир выстроен им самим и поэтому он лучше реального. Цивилизованный человек не должен мириться с предначертанной ему судьбой, а должен всячески пытаться изменить окружающий его мир. Построение виртуального мира и уход в него не должны однозначно оцениваться негативно. В сущности, каждый должен обладать правом решать, что лучше. Проводя аналогию с друзьями и родственниками, можно отметить, что последних нельзя выбрать, а друзьями становятся те, кто нам по душе [4].

Как видим, компьютерные игры имеют своих сторонников, приводящих свои аргументы в защиту виртуального мира в жизни современного человека.

Компьютерные технологии все шире используются в обучении. Например, в обучении физике часто используются учебные компьютерные модели разнообразных физических объектов, явлений, процессов. Моделируются измерительные приборы, устройства и целые экспериментальные установки. Работа учащихся с компьютерными моделями тоже представляет собой погружение в виртуальный мир, пусть учебного на-

значения. Вполне возможно, что сочетание различных факторов (реалистичность, мотивация учащегося, увлекательность учебного эксперимента и т. п.) может сделать весьма привлекательными подобные учебные виртуальные миры, причем до такой степени, что они будут конкурировать с игровыми мирами.

В результате появляется возможность ослабления игровой компьютерной аддикции за счет вовлечения учащихся в «полезные» виртуальные миры.

Таким образом, виртуальные миры – это неизбежный результат развития информационного общества, порождающий, в частности, компьютерную аддикцию. Разработка виртуальных миров учебного назначения, помимо образовательного эффекта, позволяет ослабить воздействие компьютерной аддикции.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Винникотт Д. Игра и Реальность. М., 2002. 288 с.
2. Иванов М.С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр. [Электронный ресурс] доступно из URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict> [Дата обращения: 10.10.2002].
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М., 2005. 448 с.

4. Краснова С.В., Казарян Н.Р., Тундалева В.С. и др. Как справиться с компьютерной зависимостью. М., 2008. 224 с.
5. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность. Перевод А.М. Татлыбаева. СПб., 1999. 478 с.
6. Плешаков В. А Киберсоциализация и духовно-нравственное воспитание молодёжи на основе православных традиций: нужна ли нам киберпедагогика? // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'10: сборник научных трудов / Сост. А.А. Темербекова, И.В. Чугунова. Горно-Алтайск, 2010. № 2. С. 17-19.
7. Полежаев Н. Компьютерные игры: развитие или наркомания? [Электронный ресурс]. Доступно из URL: <http://gazeta.sfu-kras.ru/node/562> [Дата обращения: 02. 02. 2009].
8. Тимакин А.В. Информационная зависимость: норма или отклонение? // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'10: сборник научных трудов / Сост. А.А. Темербекова, И.В. Чугунова. Горно-Алтайск, 2010. № 2. С. 212-214.
9. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. М., 1997. 416 с.
10. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 86-102.

УДК 681.142.2

*Нагаева И.А.*

*Институт государственного управления,  
права и инновационных технологий (г. Москва)*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*I. Nagaeva*

*Institute of Public Administration,  
Law and Innovative Technologies, Moscow*

### **ORGANIZING STUDENTS' PRACTICE THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES**

**Аннотация.** Особенностью организации практических занятий при дистанционном обучении является необходимость создания виртуальных миров, моделирующих эффект присутствия. Эффективность использования виртуального эксперимента заключается в том, что он визуально не отличим от дистанционно выполняемого реального эксперимента. Особенностью подобных систем является ориентация на использование знаний и применимость для описания различных предметных областей. В статье приведен пример проведения виртуального эксперимента при подготовке специалистов экономического и управленческого профилей.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, виртуальный эксперимент, реальный эксперимент, математическое моделирование, виртуальные лабораторные работы, виртуальная реальность, виртуальный мир.

**Abstract.** Practical training at distance learning courses requires virtual world creation capable of modeling the effect of presence. The virtual experiment is efficient when it is not distinguishable from remotely executed real experiment. Such practice is aimed at using knowledge in various subject areas. The article supplies an example of virtual experiment held for students in economics and business administration.

**Key words:** distance learning, virtual experiment, real experiment, simulation, virtual labs, virtual reality, virtual world.

Разработке компьютерных лабораторных практикумов посвящено подавляющее количество публикаций по проблемам инженерного образования. Авторы рекомендуют сконцентрировать научные силы на создании автоматизированных лабораторных практикумов удалённого доступа с использованием современных сетевых технологий: презентаций, мультимедиа-технологий, синтеза виртуальной реальности [1, 7].

Информационные технологии позволяют создавать лабораторные практикумы, имитирующие работу дорогостоящего стендового оборудования реальных производств, что в условиях слабой материальной базы периферийных образовательных центров позволяет организовать практическую часть учебного процесса по сети. Следует отметить большую эффективность использования виртуального эксперимента, который визуально не отличим от дистанционно выполняемого реального эксперимента при относительной дешевизне его создания и эксплуатации.

Другие авторы концентрируют своё внимание на разработке и реализации технологии виртуальных приборов, которая, по их мнению, является базовой для эффективной компьютеризации, измерения и развития на этой основе лабораторных практикумов.

При разработке лабораторного практикума авторы подчёркивают необходимость перехода от иллюстративно-объяснительной функции к инструментально-деятельной и поисковой методике.

Простейшие и наиболее часто встречающиеся компьютерные лабораторные работы – виртуальные аналоги имеющихся натуральных работ, имитирующие в ходе выполнения работу экспериментатора по снятию результатов и их обработке.

Другим вариантом виртуальных практикумов являются учебные вычислительные эксперименты, основанные, как и научные машинные эксперименты, на методах компьютерного моделирования. Практикумы математического моделирования и виртуальные лабораторные работы ориентированы на выяснение физических характеристик,

химического и т. п. содержания исследуемого объекта или явления и, в реальной степени, содержат условия для формирования методологической компетенции обучаемых.

Рассмотрим типы компьютерных практикумов, которые целесообразно использовать в обучении:

- лабораторный практикум, призванный привить навыки исследовательской работы, помочь углублённо изучить теоретический материал, ознакомить с методиками измерения различных величин, изучить приборы и структуру различных устройств, механизмов и т. д.

- практикум по решению задач, производству расчётов и др.

Одним из перспективных элементов являются такие дидактические средства, как компьютерные тренажёры, а также средства или системы виртуальной реальности.

Следующим шагом, сближающим реальные и виртуальные производственные ситуации, может быть использование виртуальных миров, моделирующих эффект присутствия.

Рассмотрим основные моменты технологий виртуальной реальности. Системы виртуальных миров могут иметь несколько уровней, но все они характеризуются, прежде всего, тенденцией предоставления информации пользователю в образном виде – адекватном естественным формам восприятия информации человеком (пространственные картины обстановки, естественные звуковые картины, запахи, вибрации и т. д.) [2; 4].

К технологиям виртуальной реальности можно отнести:

- системы начального уровня виртуальной реальности, обеспечивающие высокое качество отображения информации;

- системы высокого уровня виртуальной реальности. Это системы обобщенного отображения пилотажной и навигационной информации в комплексах управления техническими объектами, авиационные тренажёры и компьютерные игры;

- системы перспективного высшего уровня виртуальной реальности: специализиро-

ванные интерактивные антропоморфные системы псевдообъемного, объемного и многоракурсного отображения информации; имитаторы ситуаций и компьютерные игры с применением антропоморфного интерактивного полисенсорного отображения информации; компьютерные системы специального применения, использующие технологию виртуальной реальности при взаимодействии пользователей в системах искусственного интеллекта.

Для всех упомянутых выше систем в одной или другой степени существует погружение пользователя в создаваемую информационно виртуальную реальность. В этих случаях информационные потоки на часть или на все сенсоры человека подаются не непосредственно от реальной среды, а от имитационных сигналов, формируемых искусственно. При этом качество формирования таких имитационных сигналов уже в настоящее время доходит до уровня достоверности, приближающейся к восприятию человека в реальной среде, и можно ожидать, что уже в ближайшие годы вопрос о сенсорной достоверности восприятия виртуальной реальности технически будет полностью решен.

При подготовке специалистов экономического и управленческого профилей отдельные виды занятий целесообразно представить в виде виртуальной среды действий и виртуальной среды рассуждений предприятий. В модели присутствуют такие объекты, как виртуальные миры и интеллектуальные агенты. Данная концепция была разработана А.В. Маслобоевым, П.О. Скobelевым, А.В. Тимофеевым, М.Г. Шишаевым, А.С. Шемякин [3; 5; 6; 8].

Виртуальный мир – система, представляющая собой программную модель среды действий, имитирующую эффект присутствия пользователя. В созданном мире программные средства предоставляют прямой доступ к объектам виртуального мира для выполнения действий, при этом моделируется реакция на ситуации в соответствии с его законами. Особенностями разработанных систем являются направленность на исполь-

зование базы знаний и применимость для описания различных предметных областей. Важное отличие рассматриваемых миров от полипредметных традиционных баз знаний заключается в ориентации на описание действий и использование соответствующей логики действий (сочетание процедурных и декларативных знаний). По аналогии с виртуальным миром могут быть построены Миры знаний, которые позволяют моделировать процессы принятия решений специалистами и менеджерами.

Интеллектуальный агент – интеллектуальная система, имитирующая поведение, мышление и коммуникацию объектов деятельности. В данной системе реализуется следующий цикл: восприятие – познание – исполнение в среде двух виртуальных реальностей (виртуального мира и мира знаний). При этом всем интеллектуальным агентам доступен общий мир действий организации или предприятия, представляющий собой заданное игровое поле.

Реализация управления предприятием на основе интеллектуальных систем включает несколько этапов. Первый этап связан с разработкой концепции анализа и языка описания виртуального мира и интеллектуального агента. В результате создаётся модель среды деятельности предприятия, использующая понятия объекта и субъекта деятельности, параметров, свойств, отношений, сценария действий и т. п. На втором этапе конструируются виртуальный мир и мир знаний каждого из предприятий, использующих интеллектуальные агенты специалистов и менеджеров. На третьем этапе идёт процесс их дообучения начальных версий интеллектуального агента. На этом этапе реальные сотрудники организации постепенно вовлекают соответствующих интеллектуальных агентов в решение возникающих проблем, создавая их в форме сцен того или иного мира. При этом у каждого интеллектуального агента начинают формироваться собственные миры знаний, в результате составляющие интегрированную базу знаний организации. В этой базе размещаются: декларативные знания, описания

проблемных ситуаций, сценарии действий, полученные результаты и т. д.

Используя соответствующие базы знаний, интеллектуальные агенты получают возможность планирования действия и реализации их в модели среды. Расхождения в сопоставлении модельных и реальных результатов требуют от интеллектуальных агентов инициировать диалоги со своими владельцами и для решения поставленной задачи, и для приобретения новых знаний. Следовательно, интеллектуальные агенты не создаются для пользователей готовыми, а обучаются в ходе практической деятельности организации.

Для моделирования процесса общения между членами временно организуемых рабочих групп или их агентами в разрабатываемой системе применяется система, называемая виртуальным круглым столом.

Разработанная модель деятельности является основой для моделирования процесса переговоров и согласования принимаемых решений между участниками совместной деятельности. При этом общий мир действий предприятий оказывается в центре переговоров. Реальные специалисты могут возложить на своих агентов процедуру разрешения и согласования возникающих проблем. Виртуальный круглый стол может реализовываться как через локальную, так и через глобальную сети.

Начальная процедура согласования решений организуется путем конфигурирования начальной сцены общего для всех Мира действий, где задаются цель, общие ресурсы, ограничения.

Процесс общения и согласования заканчивается в том случае, когда достигнута заданная цель. Предлагается следующая архитектура интеллектуальной системы поддержки согласованной кооперативной работы, позволяющая моделировать деятельность и рассуждения участников (рис. 1).

База знаний СД содержит описания среды деятельности, целей и задач, знаний и орудий, сценариев действий, а также всех других компонент рассмотренной выше структуры системы деятельности.

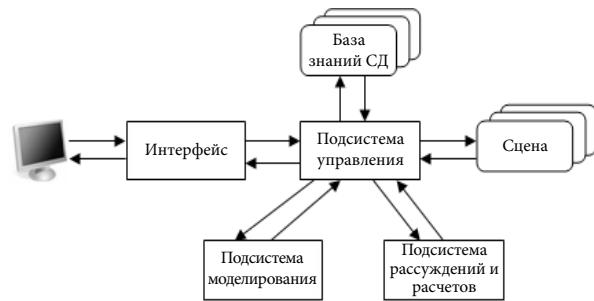


Рис. 1. Архитектура системы

Моделирующая подсистема позволяет моделировать процессы деятельности (поведение субъектов деятельности).

Подсистема расчетов и рассуждений позволяет имитировать процессы принятия решения (мышления субъектов деятельности).

Управляющая подсистема реализует процессы поддержки согласования решений (процедуры виртуального круглого стола – коммуникацию субъектов деятельности). Кроме того, данная подсистема выполняет функции конструктора Миров и конструктора сцен Миров.

Интерфейсная подсистема обеспечивает взаимодействие с пользователем;

Сцены СД – текущие сцены деятельности.

Как видно из предлагаемой схемы, основные компоненты структуры системы связаны с основными моделируемыми компонентами деятельности: поведением, мышлением и коммуникацией.

Дистанционные технологии позволяют провести заключительное зачётное занятие в виде виртуального круглого стола, который моделирует процесс общения. Для будущих экономистов и управленцев можно провести итоговое занятие в виде виртуального мира предприятия.

Целью занятия является закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе теоретического обучения, приобретение необходимых умений, навыков и опыта практической работы по профилю своей специальности.

Предлагаемая модель организации практических занятий предполагает достаточно высокий уровень применения информации

онных и коммуникационных технологий, что значительно расширяет возможности доступа к образовательной и профессиональной информации для преподавателей и студентов.

Таким образом, современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий позволяет успешно применять их в образовании с целью развития творческого потенциала человека посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Гвоздева Т.В. Проектирование информационных систем: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 2009. 508 с.
2. Магазанник В.Д. Человеко-компьютерное взаимодействие: Учеб. пособие. М., 2011. 288 с.
3. Маслобоев А.В. Гибридная архитектура интеллектуального агента с имитационным аппаратом // Вестник МГТУ. 2009. Т. 12. № 1. С. 113-124.
4. Пасмурев А.Я. Как эффективно подготовить и провести конференцию, семинар, выставку. СПб., 2006. 272 с.
5. Скobelев П.О. Виртуальные миры и интеллектуальные агенты для моделирования деятельности компании // Труды VI Национальной конференции по искусственному интеллекту, г. Пущино, 5-7 ноября 1998 г. Пущино, 1998. Т. 2. С. 714-719.
6. Тимофеев А.В. Мультиагентное и интеллектуальное управление сложными робототехническими системами // Теоретические основы и прикладные задачи интеллектуальных информационных технологий. СПб., 1999. С. 71-81.
7. Усков И.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития мотивации учебной деятельности студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 22 с.
8. Шишаев М.Г., Шемякин А.С., Маслобоев А.В. Рекуррентная агентная модель продвижения новой образовательной услуги // Труды II Межд. конф. «Системный анализ и информационные технологии САИТ; 2007», 10; 14 сент. 2007 г. Обнинск. В 2 т. Т. 1. М., 2007. С. 285-287.

УДК 371.64

**Помелова М.С.**  
Арзамасский государственный педагогический институт

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ  
В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*M. Pomelova*  
Arzamas State Pedagogical Institute

**INTERACTIVE TUTORIALS IN INNOVATIVE  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Аннотация.** Ряд методических инноваций ориентирован на применение интерактивных средств обучения. В статье выделен ряд современных интерактивных средств обучения на базе информационных и коммуникационных технологий, раскрыты их дидактические возможности. Определены преимущества интерактивных средств обучения над традиционными: качественно иная подача материала, разнообразие видов учебной деятельности, экономия учебного времени. Приведены примеры использования интерактивных средств обучения (интерактивная доска, интерактивный учебник) в учебном процессе для различных предметных областей.

**Ключевые слова:** интерактивность, интерактивные средства обучения, интерактивная доска, интерактивный учебник.

Современные педагогические технологии, применяемые в учебном процессе, должны решать ряд проблем, связанных с реформированием образования. Подготовка обучающихся в таких условиях должна перейти на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям, который может быть достигнут за счет интенсификации учебного процесса, оптимального сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения.

Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных средств обучения, поэтому внедрение и активное применение интерактивных средств обучения является одним из перспективных направлений совершенствования организации учебного процесса.

Слово «интерактив» происходит от английского слова «*interact*», где «*inter*» – ‘взаимный’, «*act*» – ‘действовать’. Выделяют различные трактовки понятия «интерактивное обучение», остановимся на определении Н.Г. Суворовой, которая понимает под интерактивным обучением прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется освоение опыта обучаемым (стихийное или специально организованное) на базе взаимодействия с чем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком) [8].

Ю.Ю. Гавронская в своей работе выделяет два подхода к определению интерактивного обучения: как характеристики взаимодействия и общения субъектов процесса обучения и как дидактического свойства средств обучения. В первом случае интерактивное обучение

*Abstract.* A number of methodical innovations are focused on application of interactive tutorials. The article considers some modern interactive tutorials on the basis of information and communication technologies and reveals their didactic possibilities. The advantages of interactive tutorials over the traditional ones are determined. The examples of using the interactive tutorials in various subjects are presented.

*Key words:* interactivity, interactive tutorials, interactive board, interactive textbook.

трактуется как обучение в режиме усиленного взаимодействия и общения субъектов процесса обучения. С позиций второго подхода интерактивное обучение понимается как обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения (как вид электронного обучения – обучение в режиме взаимодействия человека и компьютера) [2, 40-41].

Считаем, что интерактивное обучение следует рассматривать в контексте использования информационных технологий. Под интерактивностью в этом случае понимают возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, здесь чаще употребляется термин «интерактивный диалог». И.В. Роберт определяет интерактивный диалог как взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами, ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в непроизвольной форме с использованием «ключевого слова», в форме с ограниченным набором символов), при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режим работы. Интерактивный режим взаимодействия пользователя с ЭВМ характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие программы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя [5, 230].

Главное дидактическое назначение средств – ускорить процесс усвоения учебного материала, то есть приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам. Ряд авторов понимает под средством обучения материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения знаний. К материальным средствам относятся: учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материаль-

но-технические условия обучения [6, 261]. Состав каждой группы этих средств зависит от развития науки, в том числе педагогической практики.

Рассмотрим принятые средства обучения с позиции интерактивности. Интерактивное средство обучения – средство, которое обеспечивает возникновение диалога, то есть активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени.

Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые виды учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явлений, процессов. Диалог осуществляется не только с обучающим, но и со средством обучения, функционирующим на базе информационных и коммуникационных технологий.

Выделим основные интерактивные средства обучения, которые в той или иной степени применяются в учебном процессе: интерактивные доски; интерактивные панели; интерактивные дисплеи; интерактивные планшеты; интерактивные системы голосования; интерактивные системы тестирования; интерактивные презентационные трибуны; интерактивные проекционные комплекты; интерактивные проекционные приставки; интерактивный учебный кабинет; интерактивные учебные пособия.

Технические средства обучения, обладающие возможностью интерактивного диалога, – это все инструменты на базе компьютерных технологий, включающие в себя современное аппаратное и программное обеспечение. Самое распространенное интерактивное средство обучения – интерактивная доска. Большинство школ оснащены интерактивными досками в рамках национального проекта «Образование».

Интерактивные электронные доски производятся с применением различных техно-

логий определения положения маркера или пальца на поверхности. Сейчас существуют: сенсорная резистивная, оптическая, инфракрасная, ультразвуковая, электромагнитная технологии. Ключевыми возможностями интерактивных досок, качественно отличающих их от проектора и экрана, относят следующие: введение записей поверх выводимого изображения, сохранение полученного изображения, скрытие объектов, обозначение соответствия между объектами или понятиями, визуальные эффекты и анимированные объекты. Интерактивные доски, укомплектованные системами голосования или планшетами, позволяют организовать обратную связь с учащимися.

Применение интерактивных досок в обучении позволяет решить ряд педагогических задач: качественно изменить подачу материала; повысить интерес к предмету; расширить виды учебной деятельности; экономить учебное время.

Актуальным вопросом применения интерактивного оборудования является создание полноценных интерактивных классов по разным учебным дисциплинам. Здесь интерактивные средства обучения дополняются различными современными информационными технологиями, например малыми средствами информационных технологий, мини-физическими лабораториями и т. п.

Отметим также, что одним из перспективных направлений применения интерактивных технологий являются интерактивные учебники, представляющие собой программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел. В основу таких учебников положено интерактивное взаимодействие обучающегося с информационной обучающей средой. Интерактивные учебники соединяют в себе свойства обычного учебника, справочника, задачника, лабораторного практикума и тренажера.

Выделим ряд дидактических преимуществ интерактивных учебников над традиционными печатными: использование нескольких каналов восприятия в учебном процессе; индивидуальная траектория обучения; пред-

ставление материала различными способами; представление процессов в динамической форме; моделирование сложных реальных экспериментов; визуализация абстрактного содержания; управление процессом обучения путем создания проблемных ситуаций; мотивация к обучению. Примером прообраза обучающих интерактивных учебников могут служить, например: «Уроки химии Кирилла и Мефодия» [3], «Интерактивная математика, 5-9 классы» [4]. Многие интерактивные учебники представлены в сети Интернет в форме сайтов, например: интерактивный учебник «Основы автоматизированного проектирования», в состав которого включен лекционный, практический материал, ориентированный на среду AutoCAD, для проверки полученных знаний предложен материал для контрольных работ и тестовые задания в режиме on-line [12].

В настоящее время создаются учебники на базе интерактивных сред. Широко используются интерактивные геометрические среды, специально разработанные для образовательных целей и позволяющие выполнять на компьютере геометрические построения, состоящие из геометрических объектов, а также задавать соотношения между этими объектами. Интегративная геометрическая среда позволяет изменять геометрические объекты в рамках заданных соотношений. При этом остальные геометрические объекты также изменяются, сохраняя заданные соотношения неизменными. Выделяют следующие интегративные геометрические среды: Живая геометрия; математический конструктор; GeoNext; GeoGebra [7].

На базе современных интерактивных сред разрабатываются интерактивные учебники, так в настоящее время проводится широкомасштабная экспериментальная программа по внедрению интерактивных учебников по геометрии в среде GeoNext и GeoGebra, которые позволяют повысить мотивацию к обучению, стимулировать исследовательскую деятельность учащихся, а также направлены на реализацию деятельностного и дифференцированного подходов.

Интерактивные средства наглядности создают образные представления в виде рисунков, фото, видео, интерактивных схем, примером является «Атлас тела человека» [1].

Различают следующие технические средства обучения: информационные, программируенного обучения, контроля знаний, тренажеры и комбинированные. Выделим интерактивные технические средства обучения.

Интерактивные тренажеры служат для отработки и закрепления технических навыков решения задач. Они обеспечивают получение информации по теории и приемам решения задач, тренировку на различных уровнях самостоятельности, контроль и самоконтроль. Представляют вспомогательные средства (калькулятор, таблицы, «записную книжку», автоматическое решение подзадач и т. п.). Как правило, включают режимы: теория, демонстрация приемов, работа с репетитором, самостоятельная работа, самоконтроль. Примерами интерактивных тренажеров являются «Химия для всех – XXI: решение задач. Самоучитель» [9], предназначенный для обучения решению качественных и расчетных задач по химии, для закрепления изученного теоретического материала или интерактивный тренажер «Биология. 1С» [11]. Эти тренажеры являются интерактивными, поэтому при выполнении заданий учащиеся пользуются технической помощью, подсказками, получают справочную информацию, смотрят видеофрагменты и получают исчерпывающие комментарии, также возможен просмотр подробного решения задачи. Так, в работе С.Г. Чайкова доказано, что при использовании интерактивных тренажеров повышается качество знаний учащихся, формируется общий подход к решению задач, изменяется отношение к обучению [10].

Интерактивными средствами, ориентированными на контроль знаний, являются контролирующие программы или программные средства, предназначенные для проверки (оценки) качества знаний.

Интерактивные справочники, базы данных учебного назначения предназначены для

хранения и предъявления учащемуся разнообразной учебной информации справочного характера. Для них характерны иерархическая организация материала и средства быстрого поиска информации по различным признакам или по контексту. Такие программы имеют чисто информационную функцию и их единственное, но существенное преимущество перед традиционными задачниками – оперативность получения информации. Интерактивные справочники обычно представлены в сети Интернет на образовательных сайтах.

Применение интерактивных средств обучения в учебном процессе позволяет строить проблемное и личностно ориентированное обучение, способствует усвоению научных понятий и закономерностей, повышает мотивацию и интерес к обучению.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Атлас тела человека. Интерактивная энциклопедия. Изд-во: МедиаХауз, 2007.
2. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: дисс. ...докт. пед. наук. СПб., 2009. 376 с.
3. Журин А.А. Уроки химии Кирилла и Мефодия. Мультимедийный компакт-диск. Кирилл и Мефодий, 2002.
4. Интерактивная математика 5-9. Электронное учебное пособие. К учебным комплектам 5-6 кл. / Под ред. Г.В. Дорофеева. М.: Изд-во Дрофа, 2002.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов / Под ред. И.В. Роберт. М., 2006. 374 с.
6. Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998. 640 с.
7. Сербис И.Н. Использование интерактивной геометрической среды при обучении школьников планиметрии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2008. № 28 (63). С. 176-179.
8. Суворова Н.Г. Что такое интерактивное обучение? [Электронный ресурс]. URL: [http://www.nasledie.ru/obraz/7\\_2/7\\_2/article.php?art=53](http://www.nasledie.ru/obraz/7_2/7_2/article.php?art=53) (дата обращения: 05.06.2009 г.).
9. Химия для всех – XXI: Решение задач. Самоучи-

- тель. Мультимедийный компакт-диск с комплексом программ для поддержки школьного курса химии. 1С, 2004.
10. Чайков С.Г. Методика обучения учащихся решению химических задач с использованием информационных технологий: дисс. ...канд. пед. наук. М., 2005. 197 с.
11. 1С: Школа. Биология. Образовательный комплекс, 2009.
12. Основы автоматизированного проектирования: интерактивный учебник // <http://www.oapr.by.ru/> (дата обращения: 03.06.2011г.)

## РАЗДЕЛ IV. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.016:75

*Моисеев А.А.*  
*Московский государственный областной университет*

### ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ИСКУССТВА ПАСТЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

*A. Moiseev*  
*Moscow State Regional University*

### FORMING FUTURE TEACHERS' COMPETENCES DURING THE INTEGRATED COURSE "THE ART OF PASTEL PAINTING"

**Аннотация.** В статье освещаются основные положения исследовательской работы по формированию специальных и общепрофессиональных компетенций у студентов художественно-педагогического профиля отделения «Художественное образование» посредством преподавания интегрированного компетентностно ориентированного курса «Искусство пастельной живописи». Даётся описание применённых в процессе разработки и апробации интегрированного курса подходов и методов, приводится классификация формируемых компетенций, описываются результаты исследовательской работы.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, пастель, искусство пастельной живописи, интегрированная программа обучения, формирование компетенций.

На основе теоретического изучения особенностей и тенденций исторического развития и методов преподавания пастельной живописи [1], а также психолого-педагогических основ преподавания пастельной живописи [3; 4] была поставлена задача экспериментального исследования компетентностного подхода, разработки и апробации курса обучения искусству пастельной живописи на художественных факультетах, в том числе педагогических вузов.

**Abstract.** The article is concerned with the ways of forming special professional competences in art students by teaching them an integrated competence-oriented course "The Art of Pastel Painting". The author describes the approaches and techniques applied in the process of designing and testing the course. The classification of the generated competences is presented as well as the results of the research.

**Key words:** competency approach, competences, pastel, art of pastel painting, integrated program of education, competence forming.

Нами были намечены пути формирования компетенций у студентов в процессе освоения интегрированного курса искусства пастельной живописи на основе показавших наибольшую эффективность подходов и методов:

- применение гуманно-личностного, деятельностного, контекстного, интегриированного, компетентностного, экспериментального подходов;
- использования комплекса взаимосвязанных методов: метода наглядного показа, метода разъяснения ошибок, метода исправления ошибок, комбинированного метода и экспериментального метода.

В основе методики обучения искусству пастельной живописи, основанной на достижениях мировой и отечественной науки, должны лежать следующие положения.

1. При обучении искусству пастельной графики основной формой работы должно быть реалистическое рисование с натуры (не менее 50 % учебного времени), реализованное посредством трёх основных методов: наглядный показ, разъяснение ошибок, исправление работ. Метод наглядного показа (мастер-класс) позволяет перенять необходимые приёмы работы, метод разъяснения ошибок позволяет понять причины неверных решений, метод поправок ученических работ позволяет научиться исправлению ошибок. В совокупности данных методов с применением наглядных пособий, в том числе мультимедийных, обеспечивается максимальная эффективность преподавания, поскольку ни один из перечисленных способов не является универсальным.

2. В основе рисования должен лежать аналитический конструктивный подход к изображаемому, умение строить работу от «общего к частному», от главного к второстепенному, от простого к сложному. Обучение необходимо строить на методологической основе обучения рисунку (понимание формы, её построение, тональное решение, материальность и т. д.), живописи (цвет, колорит, эмоциональная выразительность), а также композиции (взаимосвязь элементов, ритм,

динамика, статика, композиционный центр) и перспективы (плановость, передача пространственной среды).

3. В процессе преподавания важной задачей является развитие зрительного восприятия, глазомера, на основе которого происходит «постановка руки», т. е. совершенствование собственно навыков (графических, живописных, композиционных), мастерства. Творческая, эмоциональная составляющие учебного процесса неразрывно связаны и базируются на полученных знаниях и навыках, являются их логическим продолжением, поскольку развитие творческих способностей без наличия технической и теоретической базы ведёт к невозможности воплощения хорошего замысла.

4. Важно взаимодействие педагога с обучающимися, в том числе во внеаудиторной работе, увлечение их учебно-творческой деятельностью в процессе освоения искусства пастельной живописи.

5. Процесс обучения искусству пастельной живописи должен включать развитие целности восприятия, важно уделение внимания решению пространственной среды, единству объектов изображения.

6. Обучение искусству пастельной живописи должно базироваться на традициях отечественной реалистической школы, апробированных положениях и концепциях в областях психофизиологии, педагогики и методики обучения изобразительному искусству, а также знакомить с принципами работы мастеров изобразительного искусства, в том числе современных известных отечественных и иностранных художников-пастелистов. Ознакомление наиболее полезно при непосредственном изучении работ в оригинале, изучении технико-технологических аспектов создания работы, основных принципов и приёмов работы мастера, возможности копирования произведений.

7. Важным аспектом в процессе преподавания искусства пастельной живописи является раскрытие технических и технологических особенностей пастельной техники: выбор и специфика материалов для работы,

поэтапность выполнения, защита, хранение, транспортировка, реставрация пастели, сочетание с различными графическими и живописными техниками и т. д.

8. Обучение целесообразно строить системно и поэтапно, используя в качестве основного учебного материала сухую полумягкую пастель как обладающую наибольшими учебными и творческими возможностями. Основной жанр для обучения искусству пастельной живописи – натюрморт, он позволяет обучить большинству необходимых аспектов. Также необходимо применять в процессе обучения задания по портретному жанру. Возможно использование пейзажного жанра в качестве дополнительного средства для развития навыков передачи линейной и световоздушной перспективы, плановости, цвета и колорита, состояния природы, творческого и эмоционального решения художественного образа. Также возможны задания по тематической сюжетной композиции, которые рекомендуется давать при успешном освоении жанров натюрморта и портрета. Пастельная техника позволяет работать также в анималистическом жанре как при кратковременных набросках и зарисовках, так и при долгосрочных работах.

На основе анализа, приведшего к коррекции по объёму часов аудиторной и самостоятельной работы, расширению и дополнению содержания занятий, была составлена программа экспериментального компетентностно ориентированного курса преподавания искусства пастельной живописи.

Завершающий этап экспериментального исследования состоял в формировании специальных и общепрофессиональных компетенций средствами искусства пастельной живописи на факультете ИЗО и НР в течение трёх семестров с 9 февраля 2010 по 9 июня 2011 учебного года. Для реализации данной задачи были выбраны параллельные группы (экспериментальная и контрольная) с первого по третий курс отделения 050.600 – «Художественное образование» [6; 2], группы были сформированы с наличием студентов в соотношении 50/50 направлений «Изобразитель-

ное искусство» и «Декоративно-прикладное искусство». В экспериментальных группах применялись подтверждавшие эффективность в ходе поискового эксперимента подходы и методы, положенные в основу разработанной нами методики, в контрольных группах использовались традиционные методы преподавания. Уровень групп был приблизительно равен, что позволяло проводить сравнительный анализ по освоению традиционной и экспериментальной программ. При сравнительном анализе мы руководствовались экспертными оценками комиссий преподавателей дисциплин интегрированного курса (рисунка, живописи, композиции, пленэрной практики), выраженных в виде трёх уровней сформированности компетенций (удовлетворительный, хороший и отличный) по шести группам компетенций [5].

Такие специальные компетенции, формируемые в процессе обучения искусству пастельной живописи, как умение моделировать форму, передавать объём (СК-1), умение детализировать, решать нюансы формы (СК-2), умение раскрывать тональные отношения в работе (СК-3), умение передавать материальность объектов изображения (СК-5), мы классифицировали как «графические».

Специальные компетенции, формируемые в процессе обучения искусству пастельной живописи (умение раскрывать цветовые отношения в работе, создавать колористическое решение (СК-4), умение передавать плановость, глубину пространства, решать «среду» вокруг объектов изображения (СК-9)), мы классифицировали как «живописные».

Специальные компетенции, формируемые в процессе обучения искусству пастельной живописи, такие, как умение выбирать и использовать оптимальные приёмы работы для раскрытия художественного образа (СК-6), владение навыками художественного обобщения, лаконичность решения (СК-10), мы классифицировали как «композиционные».

Такие специальные компетенции, формируемые в процессе обучения искусству пастельной живописи, как умение исполь-

зования эскизных технических приёмов (штриховка, фактурные участки, оптическое смешивание цвета и т. п.) (СК-7), умение использовать технические приёмы, характерные для длительных постановок (растирание пастели, многослойное смешивание, работа растушёвками, с муштабелем, с кистями и т. п.) (СК-8), мы классифицировали как «технико-технологические».

По результатам констатирующего эксперимента мы сочли необходимым формирующий этап исследования также оценивать по общепрофессиональным компетенциям (ОПК): способность использования систематизированных теоретических и практических знаний гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2), осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

В процессе проведения формирующего этапа экспериментального исследования была апробирована программа «Искусство пастельной живописи» по шести группам компетенций на отделении «Художественное образование» по направлениям «Изобразительное искусство» и «Декоративно-прикладное искусство» с I по III курсы.

Сравнительный анализ результатов позволил выявить более высокую скорость формирования специальных и общепрофессиональных компетенций у групп, обучающихся по экспериментальной методике по сравнению с группами, обучающимися традиционными методами.

Итогом исследовательской работы стало достижение поставленной цели, было экспериментально подтверждено предположение о том, что компетентностный подход в обучении студентов искусству пастельной живописи способствует повышению про-

фессиональных компетенций в подготовке художника-педагога.

Результаты исследования показали, что по всем выделенным специальным и общепрофессиональным компетенциям была зафиксирована большая эффективность экспериментальной методики (экспериментальные группы) интегрированного курса по сравнению с традиционными методами преподавания (контрольные группы).

Разработанный интегрированный курс обучения искусству пастельной живописи с применением компетентностного подхода является одной из альтернативных, вариативных моделей, позволяющих повысить эффективность подготовки студентов на художественных факультетах (в том числе педагогических вузов) по основным специальным дисциплинам (рисунок, живопись, композиция, пленэрная практика).

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А.Л. Андреев. М.: Ин-т социологии РАН, 2008. 359 с.
2. Архив файлов примерных программ учебных дисциплин ГОС ВПО [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный портал [сайт]. URL: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe> (дата обращения: 8.05.2010).
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. 528 с.
4. Ломов С.П. Дидактика художественного образования: монография / С.П. Ломов. М., 2010. 104 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. Электронный ресурс. URL: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pv\\_ii\\_b\\_i.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pv_ii_b_i.pdf) (дата обращения: 15.06.2010).
6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», 2005 // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 11.07.2010).

УДК 37.016:75

*Моисеев А.А.*  
Московский государственный областной университет

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ  
ИСКУССТВУ ПАСТЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

*A. Moiseev*  
*Moscow State Regional University*

**COMPETENCY APPROACH TO TEACHING ART  
STUDENTS PASTEL PAINTING**

**Аннотация.** В статье освещаются основные проблемы применения компетентностного подхода в обучении студентов искусству пастельной живописи. Компетентностный подход рассматривается в совокупности с деятельностным, гуманно-личностным и контекстным подходами. Важной и актуальной проблемой называется необходимость повышения эффективности подготовки студентов на художественных факультетах, в том числе педагогических вузов. В этой связи предлагаются пути решения данной проблемы путём введения в процесс обучения рисунку, живописи, композиции, пленэрной практики интегрированного курса обучения искусству пастельной живописи.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, пастель, искусство пастельной живописи, интегрированный курс обучения.

В качестве одной из основных тенденций в современном отечественном образовании можно выделить реализацию компетентностного формата, в том числе в системе высшего профессионального образования. В соответствии с Болонским процессом и созданием единого европейского образовательного пространства (конференция в марте 2010 г. в Будапеште и Вене) в России ведётся реорганизация системы высшего профессионального образования с постепенной сменой модели «специалитет – аспирантура» на модель «бакалавриат – магистратура», внедряется система кредитных (зачётных) единиц для признания результатов обучения; улучшается система контроля качества образования; для внешней оценки результатов деятельности образовательных учреждений привлекаются работодатели, студенты и слушатели [1].

Повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей является одной из целей Болонского процесса, факультеты искусства в России играют в данном процессе ключевую роль. Важной и актуальной проблемой является необходимость повышения эффективности подготовки студентов на художественных факультетах (в том числе педагогических вузов), что возможно при использовании компетентностного подхода в обучении.

---

© Моисеев А.А., 2011.

**Abstract.** The article deals with some basic problems of using competency approach in teaching students the art of pastel painting. The competency approach is considered along with activity-based, human, personal and contextual approaches. As raising art and pedagogy students' competence is a current problem, the introduction of the integrated course in the art of pastel painting into the curriculum is the way of solving it.

**Key words:** competency approach, competence, pastel, art of pastel painting, integrated course of education.

Компетентностный подход не является единственным возможным подходом в обучении, однако он сочетает в себе достижения иных признанных и эффективных подходов:

- акцент на формирование умения решать жизненно важные задачи посредством практической деятельности, в которой применяются полученные знания (деятельностный подход, опирающийся на научные работы Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и их последователей);
- гармоничное развитие личности обучающегося с учётом индивидуальных потребностей, осознание коллективных и общественных задач, воспитание индивидуальной ответственности, профилактика асоциальных проявлений (гуманно-личностный подход, опирающийся на научные работы В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и последователей);
- создание в процессе обучения условий и ситуаций, максимально приближенных к специфике будущей профессиональной деятельности с акцентом на реализацию принципа сознательности и активности обучающихся. Использование проблемного подхода и метода научного поиска (контекстный подход (метод), предложенный А.А. Вербицким и развитый его последователями).

Процесс подготовки современного учителя в системе высшего профессионального образования, в частности художника-педагога, затрудняется недостаточно высоким уровнем практических умений, в том числе по рисунку, живописи и композиции у поступающих на художественные факультеты. В современных условиях развития общества, протекающих процессов информатизации, глобализации и интеграции, обостряется проблема эффективности преподавания, коррекции и оптимизации существующих методик в соответствии с новейшими требованиями [3; 4; 6].

Снижение профессионального уровня подготовки по рисунку, живописи и композиции у поступающих в высшие учебные заведения связано с различными факторами,

в конечном счёте определяющими уровень компетентности будущего выпускника как бакалавриата, так и магистратуры. Ситуация усложняется тем, что в результате демографического кризиса в России, влияющего на общее количество потенциальных студентов, и увеличения количества высших учебных заведений с различными направлениями дизайна поступление в высшее учебное заведение художественно-графического профиля становится общедоступным, неспециализированным, что препятствует компетентностному, углублённому обучению [7].

Одной из ключевых трудностей совершения перехода от ранее существовавшей предметно-знанияевой модели к компетентностной является дополнение понятия «квалификация» компетентностными признаками, вследствие чего возникает необходимость разработки новых критериев оценивания качества обучения – кластеров компетенций и субкомпетенций для каждого конкретного модуля.

Современный учебный процесс нуждается в разработке педагогических принципов и методических приёмов, основанных на прогрессивных педагогических технологиях, включающих компетентностный подход, обеспечивающий универсальность теоретических знаний и практических навыков будущих профессионалов, художников-педагогов [2]. С 2006 г. в России реализуется проект «Настройка образовательных программ в российских вузах», основной целью которого является обеспечение научно-педагогического состава российских вузов методологией разработки содержания учебных программ по широкому спектру дисциплин.

В рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», утверждённой 4 февраля 2010 г. президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым, повышаются требования к компетентности учителей [8], на которых возлагается разработка инновационных учебных курсов в соответствии с утверждёнными Государственными образовательными стандартами и учебными планами третьего поколения [3].

При применении в обучении компетентностного подхода на художественных факультетах особую роль играет формирование профессиональных, специальных компетенций, активизация творческих способностей на основе развития технических навыков в рисунке, живописи, и других специальных дисциплинах. Компетенции, полученные при грамотно организованном процессе обучения искусству пастельной живописи, позволяют улучшить профессиональную подготовленность студентов художественных факультетов.

В образовательной практике широко применяются интегрированные учебные курсы. Разработка новейших интегрированных курсов во многом связана с происходящими процессами создания единого европейского образовательного пространства и перехода с дисциплинарной системы обучения на модульную [5].

Базирование на деятельностном, гуманно-личностном, контекстном подходах, широкое использование в соответствии с требованиями ФГОС ВПО в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, организация встреч и мастер-классов с экспертами и специалистами, применение в учебном процессе проблемных заданий, поощрение сознательности и активности студентов, учитывание потребностей обучающихся позволило выявить необходимость в компетентностно ориентированном комплексном интегрированном курсе обучения рисунку, живописи, композиции, также содержащего блоки заданий по пленэрной практике и рекомендации по организации самостоятельной и творческой работы.

В соответствии с этим разработка компетентностно ориентированного комплексного интегрированного курса обучения рисунку, живописи, композиции, также содержащего блоки заданий по пленэрной практике и рекомендации по организации самостоятельной и творческой работы студентов, является важной задачей в современном профессиональном образовании в системе художественных факультетов.

В этой связи решение данной задачи возможно путём введения в процесс обучения рисунку, живописи, композиции, пленэрной практики интегрированного курса обучения искусству пастельной живописи. Пастельная живопись обладает широким спектром графических и живописных приёмов в различных жанрах и техниках, подходит для аудиторной и самостоятельной работы, учебной и творческой деятельности на отделениях: «Изобразительное искусство и мировая художественная культура», «Художественное образование», «Живопись», «Графика», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство».

В целях оценки эффективности изучения и применения пастели в учебном процессе на художественных факультетах нами были проанализированы результаты учебной и творческой работы преподавателей высших учебных заведений. В учебной и творческой работе пастель, техники с использованием пастели применяют преподаватели: Н.В. Колупаев (Московский государственный академический художественный институт им. В.И. Сурикова), К.В. Зубрилин (Российская Академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова), К.И. Персидский (Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова), А.И. Филимонов (Московский педагогический государственный университет), Л.В. Седова, Э.М. Климов, Н.В. Струве, О.Н. Сергеев (Московский архитектурный институт), В.Э. Брагинский (Всероссийский государственный институт кинематографии им. С.А. Герасимова), С.М. Голицын, Е.Н. Ненастина (Московский государственный университет печати), М.В. Дуцев (Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет), П.М. Якимчук (Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица), А.Н. Витковский, П.Д. Чистов (Московский государственный областной университет).

Проведённый нами анализ позволил сделать предположение о высоком потенциале

пастели в качестве универсальной и легко интегрируемой техники в процесс обучения рисунку, живописи, композиции и другим специализированным дисциплинам.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19-27.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методич. пособие. М., 2006. 72 с.
3. Галкина М.В. Процесс ориентированной интеграции в системе предметов художественно-эстетического цикла // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2011. № 1. С. 174-176.
4. Галкина М.В., Михайлов Н.В. Профессиональные компетенции современного студента в области эстетической культуры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2011. № 1. С. 176-178.
5. Ивахнова Л.А. Интегративный подход к профессиональной подготовке специалистов художественно-педагогического направления / Л.А. Ивахнова // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». 2010. № 6(92). С. 203-206.
6. Ломов С.П. Образование и искусство в условиях глобализации. Совершенствование методики преподавания изобразительного искусства и народных ремесел [Текст]: сборник научно-методических трудов. М., 2011. С. 6-8.
7. Медведев Л.Г. О проблемах художественно-педагогического образования // Вестник МГОУ. Серия «Методика обучения изобразительному искусству». 2007. № 2. С. 8-10.
8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591> (дата обращения: 11.05.2010).

УДК 37.016:745

*Сизова И.Н.*  
Московский городской педагогический университет

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
И РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ  
РОСПИСИ ПО ДЕРЕВУ**

*I. Sizova*  
Moscow City Pedagogical University

**METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR FORMING AND DEVELOPING  
STUDENTS' CREATIVE ABILITIES BY TEACHING WOOD PAINTING**

**Аннотация.** В данной статье предпринята попытка решить обучающие, воспитательные и развивающие задачи, направленные на развитие художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности. В предлагаемой учебной программе особое внимание уделяется развитию восприятия и творческого воображения студентов, что позволяет сформировать художественный способ познания мира, дать систему усвоения знаний и умений по восприятию формы, созданной автором, а также ценностных ориентиров на основе собственной художественно-творческой деятельности. Представленные методические рекомендации, основанные на дидактических принципах обучения и развития личности, могут быть использованы как в высшей школе, так и в учреждениях дополнительного образования в процессе изучения декоративно-прикладного искусства.

**Ключевые слова:** художественно-творческие способности, художественная роспись по дереву, студенты, декоративно-прикладная деятельность, обучение, изобразительное искусство, композиция.

Развитие художественно-творческих способностей молодежи является одной из задач современного образования. Социально-экономическое и нравственное преобразование общества невозможно без качественного улучшения содержания, форм и методов профессиональной подготовки специалистов для общеобразовательной и высшей школ [6, 3]. Разработка методической системы и создание определенных условий, состоящих из гармонично сочетающихся компонентов, призваны решать обучающие, воспитательные и развивающие задачи, направленные на развитие художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности.

Предлагаемая методическая система включает в себя следующие условия развития художественно-творческих способностей студентов в процессе обучения росписи по дереву:

- направленность в обучении на личностно ориентированное взаимодействие со студентами;

© Сизова И.Н., 2012.

**Abstract.** The present article deals with the educational tasks aimed at developing students' creative abilities at lessons of Decorative and Applied Arts.

The program suggested by the author is focused on developing students' perception and imagination that allows of forming an artistic way of cognition and building knowledge and skills base to perceive various forms and work out an individual system of values in the process of artistic activity. The methodological recommendations can be used both at university classes and secondary school lessons of Decorative and Applied Arts in the system of supplementary education.

**Key words:** creative and artistic abilities, wood painting, students, Applied Arts, teaching, Fine Arts, composition.

- оптимизацию процесса индивидуально-творческой деятельности студентов;
- создание мотивационной потребности у студентов к декоративно-прикладной деятельности;
- выполнение заданий оптимальной сложности;
- направленность технологического процесса на реализацию образного содержания в работах студентов.

Такая выработанная нами структура целостной методической системы предусматривает тесную взаимосвязь обучения, воспитания и развития творческих способностей. Постоянным объектом пристального изучения в педагогической науке является разработка наиболее эффективных методов формирования и развития художественно-творческих способностей в процессе обучения с целью создания наиболее благоприятных условий для формирования творческой личности.

Общество людей всегда опиралось на обучение и учение как на естественную основу своего развития. Обучение и учение, по Я.А. Коменскому, это не только освоение наук, но и воспитание нравственности и развитие творческих способностей обучающихся [2, 242]. Обучение – это процесс формирования личности. Суть этого основоположения: «правильно обучить <...> значит раскрывать способность понимать вещи; <...> ничему не учить, опираясь только на одни авторитет; но всему учить, при помощи доказательств...; ничего не преподавать одним аналитическим методом, а предпочтительнее преподавать синтетическим» [2, 356].

Для построения оптимальной методической системы развития художественно-творческих способностей на занятиях росписи по дереву мы изучили и проанализировали используемые в педагогике дидактические принципы обучения и развития личности. Научно-методическая литература (М.А. Данилов С.П. Ломов, М.Н. Скаткин) позволила нам выделить наиболее оптимальные принципы, способствующие развитию художественно-творческих способностей студентов.

Изучение принципов художественной росписи по дереву важно в процессе подготовки специалиста. Однако составным частям развития творческих способностей, таким как восприятие и творческое воображение уделяется мало времени. Развить художественно-творческие способности у студентов при выполнении данных заданий возможно в условиях усложнения задач. Можно выделить три этапа усложнения поставленных задач: 1) копирование действительного предмета; 2) частное отношение к объекту изображения; 3) выявление закономерностей, несущих философски разумное всеобщее значение.

Нельзя не согласиться, что путем переосмысления материала при постановке учебных задач от конкретного восприятия через индивидуальное осмысленное видение происходит развитие художественно-творческих способностей. Постепенное усложнение технологического процесса (последовательность построения элементов) также является усложняющей задачей. При изучении различных технологий художественной росписи по дереву используются определенные материала. В соответствии со спецификой их технологической обработки перед студентами ставится усложненная задача по созданию авторского росписного изделия.

Изучение декоративных возможностей росписи по дереву и различных техник декорирования изделий также является усложняющей задачей. Дополнять и усложнять изделия декоративными элементами студенты учатся при последовательном и полном изучении техник и приемов декорирования.

Учет индивидуальных способностей каждого студента (уровень подготовленности, темперамент, уровень развития художественно-творческих способностей) позволяет определить для каждого из них направления в обучении и выделить этапы работы, в которых прослеживаются следующие сложности:

- создание эскиза росписи для изделия, в котором выражено индивидуальное отношение к передаваемому образу;
- соотношение внешнего и внутреннего содержания;

– последовательная проработка элементов росписи при соблюдении технологического процесса выполнения росписи по дереву.

Изучение изобразительного искусства в высшей школе призвано сформировать у студентов художественный способ познания мира, дать систему усвоения знаний и умений по восприятию формы, созданной автором, ценностных ориентиров на основе собственной художественно-творческой деятельности и опыта приобщения к выдающимся явлениям русской и зарубежной художественной культуры. Этому обязан учить педагог, который сам должен обладать знаниями и умениями по воплощению творческих замыслов, иметь развитое художественное восприятие и представление.

На занятиях по художественной росписи по дереву в учебно-практической деятельности студентов, направленных на развитие художественно-творческих способностей, необходимо ставить задачи проблемного характера, чтобы студент мог находить решения самостоятельно. При этом весь учебный процесс осуществляется под руководством педагога: им ставятся проблемы, которые предстоит решить, констатируется правильность тех или иных выводов, которые служат основанием для самостоятельной деятельности студентов и завершаются методической поддержкой педагога.

Задания, направленные на воплощение творческого замысла средствами художественной росписи по дереву, стимулирующие познавательно-творческую деятельность и помогающие раскрыть индивидуальность будущих специалистов, призваны развить художественно-творческие способности студентов.

Обучая студентов созданию изделий с художественной росписью, несущих в себе эстетическую особенность, для каждого этапа создания орнаментальных композиций необходима система методов. На первом этапе создания деревянного росписного изделия студентами используется объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, методы проблемного обучения.

При воплощении замысла от студента требуется наибольшее напряжение сил, постоянное совершенствование знаний, изучение образцов художественной росписи по дереву, работа в материале. При таком подходе используются методы проблемного изложения, эвристический и исследовательский методы.

Важное значение в обучении студентов художественной росписи по дереву, как и других видов изобразительного искусства, имеет художественное видение. Наблюдение и фиксация в памяти произведения художественной росписи по дереву, у студентов развивают образное мышление, творческое воображение, которые являются важными художественно-творческими способностями. При выполнении частых зарисовок художественное видение становится более нацеленным, а развитая зрительная память помогает более полно осуществить замысел [5, 5].

В процессе работы над созданием орнаментальной или сюжетной композиции студенту необходимо уметь выполнять рисунок по памяти и представлению. В.С. Кузин писал, анализируя процесс рисования по памяти и по представлению, необходимо заметить, что эти виды рисования представляют собой одно и то же. В одном и в другом случае процесс рисования характеризуется отсутствием изображаемого процесса [3, 180].

При обучении студентов художественной росписи по дереву важной задачей является овладение умениями, навыками по копированию эскиза с плоскостного изображения в материал. Нужно уметь, не нарушая пластику формы, пропорции, выведенные в эскизе, передать это в объеме. Известный психолог Е.И. Игнатьев, изучая проблему восприятия, писал, что для передачи образа представления необходимо держать в памяти все компоненты изображаемого [1, 56]. В художественной росписи по дереву это детали, декоративные элементы, стилистические особенности, пропорции, неповторимость кистевой техники и др.

Отсюда следует, что для создания образных изделий, студенту необходимо иметь хо-

роно развитую зрительную память, умение рисовать по памяти и по представлению, что является неотъемлемой частью творческих способностей.

Учитывая специфику технологии и закономерностей построения композиции в художественной росписи по дереву, особенности развития художественно-творческих способностей студентов, содержание учебной программы было построено следующим образом:

1. Изучение видов художественной росписи по дереву и особенностей живописного языка и композиционных решений в зависимости от поставленных декоративных, эстетических задач.

2. Изучение традиционных приемов росписи по дереву (на примере росписей Северной Двины).

3. Изучение технологии художественной росписи по дереву во взаимосвязи с художественным содержанием изделий.

Весь учебный материал спланирован в виде системы, при которой самостоятельные элементы обучения рассматриваются в тесной взаимосвязи. Основное внимание в программе уделяется:

- учебно-творческим заданиям;
- комплексу упражнений аналитического,

исследовательского и практического характера;

– изучению закономерностей построения композиции и кистевого письма в художественной росписи по дереву;

– декоративным возможностям материалов, способствующих выявлению образного содержания изделия.

Все виды упражнений взаимодополняют друг друга и способствуют комплексному подходу в их реализации.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961. 223 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М., 1982. С. 242-404.
3. Кузин В.С. Вопросы изобразительного творчества. М., 1971. 144 с.
4. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. М., 1983. 344 с., ил.
5. Традиции развития художественных росписей в современном декоративном искусстве России: Материалы городской научно-практической конференции / Под ред. Т.В. Саляевой. Магнитогорск, 2001. 84 с.
6. Ягупова Т.А. Развитие художественно-творческих способностей студентов средствами орнамента (на примере занятий декоративно-прикладным искусством в системе художественно-графических факультетов педагогических вузов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 23 с.

УДК 75(047):94(4)

*Старикова Е.А.*  
Московский педагогический государственный университет

## АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЖИВОПИСИ ПЕЙЗАЖА

*Ye. Starikova*  
Moscow Pedagogical State University

### ANALYSIS OF WESTERN EUROPEAN LANDSCAPE PAINTING DEVELOPMENT

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению основных этапов формирования пейзажа как жанра в западноевропейской живописи. В ней речь идёт о возникновении и развитии пейзажной живописи, о школах и направлениях, в рамках которых совершенствовался жанр, о великих мастерах кисти. В статье говорится о том, как в зависимости от мировоззрения человечества меняется само понятие искусства, как из отождествления с ремеслом оно становится эстетическим наслаждением и соответственно меняется роль пейзажа, который из элемента орнаментальной композиции превращается в самостоятельный сюжет.

**Ключевые слова:** западноевропейское искусство, пейзаж, античность, эпоха средневековья, эпоха Возрождения, классицизм, классический пейзаж, стиль барокко, морской пейзаж, архитектурный пейзаж, итальянская живопись, венецианская школа, английский пейзаж, пленэрная живопись, барбизонская школа, импрессионизм, постимпрессионизм, авангард, группа «Наби», фовизм, кубизм.

На ранних этапах развития пейзаж как жанр ещё не сформировался, и мы можем наблюдать лишь его элементы. Предпосылки появились уже в эпоху неолита в наскальных росписях, керамике.

Пейзаж в античности является источником вдохновения для создания орнаментальных композиций с элементами природы. Уже в I в. до н. э. у людей появляется потребность видеть в своих стенах напоминание о природе. Ряд античных фресок с пейзажными мотивами исполнены монохромно, так как эти картины были предназначены для декоративного эффекта, являясь небольшими пятнами определённых тональностей, разбросанными среди более сложных гармоний. Фресковые пейзажи играют в таком случае лишь роль успокаивающего, среди прочей пестроты, аккомпанемента.

Первый расцвет христианского искусства связан с Византийским государством со столицей Константинополем. Внутренние стены и своды апсид византийских храмов покрывались мозаичными картинами, в которых по античной традиции оставались элементы пейзажа, но главную роль играли фигуры святых.

---

© Старикова Е.А., 2011.

**Abstract.** The aim of this paper is to investigate the main stages of landscape formation as a genre in Western European painting. The paper examines the origin and development of landscape painting, schools and trends in which this genre improved and perfected itself as well as the works of great artists. The paper describes how the outlook of the humanity changes the notion of art, how art, once being handicraft, became the esthetic delight, and how landscape evolved from the element of ornamental composition into independent subject.

**Key words:** Western European art, landscape, antiquity, the epoch of Middle Ages, the epoch of Renaissance, classicism, classical landscape, baroque style, marine landscape, Stalin art, Venetian school, English landscape, plain air art, Barbizon school, impressionism, "nabi" group, fovism, cubism.

Конец XIV – начало XV вв. – время со-здания первых шедевров пейзажного искус-ства в иллюстрации рукописей, часословах, так как эти книги не были каноническими, программа их иллюстрирования жёстко не определялась. Наиболее известны как масте-ра, иллюстрировавшие книги миниатюрами, братья Лимбург.

В средневековой Европе наряду с иллю-минированными рукописными книгами разви-вался и другой вид изобразительного иску-ства – алтарные картины и иконы. С ними была связана традиция изображения деревьев, плодов, цветов, рыб, птиц как ат-рибутов евангельской истории или символов религиозных понятий. Элементы естествен-ной природы и детали архитектурных пос-троек не составляли единых композиций, а были лишь определёнными знаками, помо-гающими прочтению религиозного образа.

Итальянские художники XIV–XV вв. от-крыли для себя источник вдохновения в пей-зажах своей страны. В эпоху Возрождения, помимо религиозной живописи, появляется светская, и зарождаются жанры – историчес-кий, бытовой, пейзажный. На первых порах они ещё существуют нераздельно в компо-зициях настенных росписей. В зале Палаццо Пубблике художник Амброджо Лоренцетти делает росписи. Его пейзаж не только досто-верен, но и эмоционально прочувствован, что было совершенно новым для искусства его времени.

Если заслугой итальянских мастеров XV столетия было прославление человека, и пейзажные задачи решались ими попутно, то художники, жившие севернее Альп, рассмат-ривали человека как частицу окружающего необъятного мира. В их искусстве пейзаж становится важен, как сам сюжет. Гераль-дические звери и цветы обретали реальную среду обитания, а символические мотивы полу-чили очертания реального ландшафта.

Много акварелей с видами городов и сельской местности сделал в качестве своих путевых набросков крупнейший немецкий художник Альбрехт Дюрер, стремившийся к научно обоснованному методу художес-

твенного познания природы. Его рисунки имели строгий, отчётливо топографический характер. Увлечение пейзажем, основанное на восприятии природы как живого одухотворённого организма, подобного человеку, проявилось в творчестве мастеров дунайской школы, под названием которой объединяют художников, работавших в Южной Германии и Австрии, по берегам Дуная в первой полу-вине XVI в. Главным представителем дунайс-кой школы был Альбрехт Альтдорфер.

Дальнейшее развитие пейзажа в XVI в. связано с Нидерландами, где пейзаж стал рассматриваться как выражение филосо-фии жизни. Первым живописцем в Европе, который саму человеческую жизнь видел в неразрывной связи с природой, стал Питер Брейгель. Идея микрокосмоса, человека как органической части мироздания, малого мира, отражающего закономерности боль-шой Вселенной, становится ведущей. Бла-годаря этому человеческая фигура и пейзаж оказываются в неразрывном единстве. Сво-ими картинами художник заложил основы для развития реалистического искусства в следующем, XVII столетии.

Новым шагом в развитии живописи пей-зажа стала венецианская школа. Первым художником этой школы, много внимания уделявшим именно пейзажу, был Джованни Беллинни. Пейзаж становится важен, как и сюжет. Сама по себе многообразность тол-кований сюжетов говорит о новом художес-твенном качестве: конкретность религиозно-го сюжета растворяется в богатстве чувств, переданных кистью. Богатый колористичес-кий строй живописных произведений вене-цианской школы развивается благодаря сво-бодной поэтической фантазии их авторов. Пейзаж сочиняется, компонуется не только в своих мотивах, но и в красках, оттенках, ста-новится волнующей зрителя средой совер-шающихся событий.

К концу XV столетия начинает склады-ваться образ Италии как страны искусств, в Рим едут художники из Нидерландов, Германии, Франции. Именно в Италии это-го времени пейзаж формируется как само-

стоятельный жанр живописи. Это связано с растущей дифференциацией живописи по жанрам, среди которых пейзаж пока не занимает главного места, так как любование пейзажем, подобно созерцанию природного ландшафта, рассматривается как отдых, пейзаж украшает стену так же, как окно радует глаз открывающимся видам.

C XVI в. стала применяться и варьироваться определённая цветовая схема изображения пространства: на первом плане господствовал жёлтый цвет, на втором – зелёный, на третьем – сине-голубой. Это отражало реальность восприятия природы: цвет видимых вдалеке предметов как будто «остывает», кажется более прохладным. Так, в живописи художников из разных стран начинает складываться система построения пространства в картине и код прочтения пейзажей. Своё развёрнутое воплощение новая художественная система получила в классицизме.

Классический пейзаж XVII в. представляет идеал не только эстетически прекрасного, но и этически образцового единства природы и человека. Этот идеал был воплощён Никола Пуссеном как героический, а Клодом Лорреном – как идиллический. В эту эпоху среди мыслящих людей Франции распространено обращение к философскому наследию античности: возрождались идеи стоицизма. Стоик – мудрец, покорный своему року, должен учиться у бесстрастной и идеальной жизни природы. В классицистической иерархии жанров пейзаж занимал второстепенное место, тем не менее для обоих великих мастеров пейзаж стал выражением их важнейших идей и чувств. Французский классицистический пейзаж XVII в. складывался на итальянской почве, его питали сюжетами античные авторы и сама природа римской Кампании.

Клод Лоррен создал тип пейзажа, обращённый не столько к изучающему и размышляющему зрителю, сколько к тому, кто лирически воспринимает природу. Если пейзаж Пуссена строится на равновесии составляющих его частей, то у Лоррена он создаётся как неделимое целое. Пуссен стремится кстройной организации тяжёлых материаль-

ных форм, у Лоррена огромную роль играет свет, объединяющий и подчиняющий себе всё пространство картины.

Наряду с идеальным пейзажем в живописи зародился и другой тип изображения природы – эмоциональный, драматический. Его развитие было отчасти связано со сложным и противоречивым течением маньеризма, сменивший цельный и ясный стиль искусства Возрождения.

С духом маньеризма связано творчество своеобразного художника – Доменико Теотокопули, по прозвищу Эль Греко. Знаменный пейзаж «Вид Толедо» пронизан крайней экзальтацией.

Следующие достижения пейзажа связаны с искусством Фландрии – южными провинциями Нидерландов, оставшихся под властью католической Испании. В XVII столетии здесь продолжали жить те реалистические тенденции, которые принёс в живопись Питер Брейгель. Живописцам следующих поколений мир стал видеться менее цельным, но зато более разнообразным и космически бескрайним. Искусство Фландрии в то время было во многом связано с пышным аристократическим бытом и с требованиями католической религии.

Стиль барокко, господствовавший в XVII в., внёс в живопись пейзажа новые черты. Основоположником этого стиля был Питер Пауль Рубенс. Он привносит в пейзаж ощущение масштабности запечатлённого в нём мира; переносит в пейзаж дух величавой торжественности, присущий композициям на исторические темы; само пространство в пейзаже становится динамичным. В стремительном движении находится всё: природа, люди, животные. Художник далёк от спокойного созерцания природы. Рубенс особенно любит передавать световые явления в переходные моменты – гроза, восход или закат солнца («Пейзаж с замком Стен», Лондон, Национальная галерея). Плавно движущаяся кисть художника выражает эти контрастные состояния с помощью сопоставления тёплых и холодных тонов, сливающихся в движении. В этом Рубенс опережает свой век. Практи-

цизм и стремление поставить себе на службу естественные силы природы рождает реалистичный взгляд на мир.

В Голландии XVII столетия широкий рынок торговли картинами обуславливал специализацию художников, большинство пейзажистов работало в одном подвиде жанра: были маринисты, мастера пейзажа с животными и тому подобные.

Картины голландских живописцев предназначались не для дворцовых залов, не для церковных алтарей, а для интерьеров бургского жилища. Поэтому размеры их сравнительно невелики, содержание конкретно, образный строй лиричен. Изменился характер восприятия искусства: картины смотрели дома, в семейном или дружеском кругу. Отсюда и решительное преобладание станковой живописи над всеми другими видами изобразительного искусства.

В 1620–1630-х гг. с развитием местных школ в пейзаже появляется всё больше крупных индивидуальностей. В Голландии зарождается и получает развитие морской пейзаж. Начинался он с «портретов» военных кораблей, море играло подчинённую роль. Ян Порселис первым увидел красоту изменчивой морской стихии. Со временем в творчестве голландских художников происходит эволюция морского вида от серовато-будничного к празднично-нарядному, оживлённому аристократической морской прогулкой. Середина XVII столетия – период высшего расцвета голландской живописи. Именно у голландцев городской пейзаж впервые в истории искусства становится столь разработанным жанром. Вехами для развития этого вида пейзажа стали произведения не пейзажиста, а мастера жанровых сцен в интерьере – Яна Вермеера Делфтского – «Уличка» и «Вид Делфта». Верmeer посмотрел на свой дом и на вид своего города как на самые лучшие зрелища, которые может создать природа. Неподвижность зданий соединяется в его картинах с динамикой естественного природного окружения [3, 27]. XVII в. был великой эпохой в истории пейзажа. Но жанр изображения природы и архитектуры продолжал рассматриваться

как декоративный в большинстве европейских стран в XVIII–XIX вв. Пейзаж украшал и дворцовые покои, и уютные интерьеры частных домов, и залы загородных вилл. Вместе с мебелью, gobelenами и скульптурой он должен был радовать и развлекать глаз гостей и хозяев и потому не был нагружен каким-то сложным содержанием. Дух декоративного пейзажа согласовывался с общим стилем украшения жилища.

В развитии пейзажной живописи важную роль играл опыт знакомства со старыми и современными итальянскими мастерами. Как и в прошлые столетия, путешествие в Италию рассматривалось как необходимый этап художественного образования. Стал завоёвывать популярность архитектурный пейзаж – ведута. Большую славу завоевали мастера венецианской ведуты. Город каналов в XVIII в. стал городом музыки, театра и карнавалов.

От мира театра, от иллюзорно точных декораций шёл к ведуте первый её мастер в Венеции Лука Карлеварис. Он писал Венецию всегда под голубым небом, при ровном освещении, чётко прорисовывая фасады знаменитых дворцов. Для достижения перспективной точности ведутисты пользовались камерой обскура – специальным прибором, помогающим созданию больших панорамных видов.

Французская пейзажная живопись XVIII столетия утрачивает пафос великих идей и философскую насыщенность классицизма и становится более свободным выражением непосредственных чувств художника. К концу столетия скорее в философии и литературе, нежели собственно в живописи, вызревает новое чувство природы, связанное с культом «естественного человека». Философы эпохи Просвещения располагали искусство между социальным – неким общественным договором между людьми – и естественным миром природы. Поэтому задачей искусства было правдоподобное отображение природы [1, 23].

XVIII столетие во многом подготовило расцвет пейзажа в следующем веке. Настроение

ния предромантизма объединяли людей разных стран и были столь же важной частью их духовной жизни как религиозные убеждения для людей прошлых веков.

Пылости романтических чувств соответствовал пейзаж эмоционально насыщенный, отражавший борьбу стихийных сил в природе.

Мир пейзажа расширяется. Старые традиционные маршруты художников дополнялись новыми, по ним можно составить видовую карту всей Европы. Из нарядного и праздничного вида, каким представляли городской пейзаж мастера ведуты XVIII в. и их последователи, этот жанр становится образом современной, насыщенной движением и суетой жизнью, среды обитания.

Дальнейший путь развития пейзажа в начале XIX столетия определил английский пейзаж. Два крупнейших художника, Д. Тёрнер и Д. Констебль, воплощают две независимые концепции жанра. Каждый по-своему решает ключевую проблему: изображение природы в единстве светового, воздушного и пространственного построения.

Живопись Тёрнера, основанная на воображении художника, имела в английском обществе и в академической среде огромный успех. Пейзажи Д. Тёрнера передают влажную атмосферу Англии. Время и состояние природы являются основными живописными задачами. Художник добивается передачи ощущения движения, не прорисовывая сам движущийся объект. С помощью сочетания более или менее насыщенных цветовых пятен, Д. Тёрнер передаёт ощущение клубящегося воздуха, смешанного с туманом, потоков света, струящегося дыма. Он много нового внёс в систему живописи, используя работу акварелью. Стал писать красками по белому грунту, как пишут акварелью по белой бумаге. Позже цветовые фантазии Тёрнера будут считать первым словом импрессионистической живописи.

Д. Констебль – один из первых крупных мастеров пленэрной живописи. Добиваясь максимальной достоверности изображения, он отказывается от условного общего золо-

тистого тона, который пейзажисты обычно использовали для передачи освещения. В этюдах Д. Констебля часто сильно звучит цветовое пятно: синяя поверхность моря, голубой прорыв в облаках, красноватая черепичная крыша, ярко освещённая белая стена дома. Это было поразительным новшеством в начале XIX в., так как до сих пор самый реалистический голландский пейзаж передавал единство образа с помощью тональной живописи, а пейзаж академический сохранял условные цвета для выражения искусственно построенных планов [4, 26-27]. Для этого художника пейзаж всегда представляет единое целое, полное света, воздуха и движения. Д. Констебль, сохранив естественный вид избранного ландшафта, придавал натурному этюду композиционную завершённость. Ряд его высказываний по вопросам методики живописи с натуры явились ценным вкладом в развитие реалистической школы изобразительного искусства.

Дальнейшее развитие пейзаж получает в пленэрной живописи барбизонской школы, представителями которой являлись: Т. Руссо, Ж. Дюпре, Н. Диаз, К. Тройон, Ш.-Ф. Добиньи и другие. Выступая против официального французского академизма, группа пейзажистов деревни Барбизон утверждала своей работой с натуры новое понимание прекрасного, они раскрыли красоту «неприметного» мотива, стремясь к правдивости и безыскусности. Передача освещения становится важнейшим условием правдивого цветового построения этюда или картины. Необходимо отметить, что живопись художников барбизонской школы оставалась в границах академической традиции валёров – нюансов одного цвета по светлоте. Писать тёпло-холодными контрастами научились позднее импрессионисты, с творчества которых начался новый этап в живописи.

Изменения, которые произошли в европейском искусстве на рубеже XIX–XX вв., оказались революционными. Впервые появилось искусство, от которого исходило шокирующее действие. Речь идёт об авангардистских художественных концепциях:

кубизме, дадаизме, абстракционизме, сюрреализме и т. д.

Для авангарда характерно полемическое отторжение предшествующего искусства, сопровождающееся радикальной переоценкой традиционных эстетических ориентиров. Уже искусство импрессионистов является своеобразным толчком для появления нового искусства.

Импрессионисты открыли новые художественные методы работы на пленэре. Для того чтобы передать цельность зрительного впечатления, свежесть естественных цветов и яркость солнечного света, пейзажисты исключают из арсенала художественных средств чёткие контурные линии, потому что в природе они видят лишь границы цветовых пятен; отказываются от чёрных теней, от тёмных непрозрачных земляных красок – всего того, что могло бы утяжелить поверхность картин, которая становится всё более светлой, состоящей из трепетных, подвижных красочных мазков [5, 10]. Импрессионисты (Ш. Добиньи, К. Моне, О. Ренуар, К. Писсаро, А. Сислей и другие) полностью преодолели представления о том, что этюд может быть только предварительным этапом работы над картиной. Этюд с натуры они стали доводить до законченного произведения на том же небольшом холсте, которое могло быть представлено публике. Сюжет для импрессионистов уже не имеет никакого значения, ценится только его световоздушная оболочка. Об этом свидетельствуют произведения К. Моне, созданные после 1890, – циклы «Стога сена», «Соборы», «Кувшинки», в которых изучение мгновенного состояния природы становится более скрупулёзным, а символом времени является свет, приобретающий ещё и мистическую ценность.

Переворот в пейзажной живописи связан с именем П. Сезанна. В его картинах завершаются и обобщаются традиции предшествующих веков, от героических пейзажей Н. Пуссена до работ импрессионистов. Для следующих поколений художников произведения П. Сезанна становятся учебником новых законов живописи. П. Сезанн игнори-

рует законы пространственной и линейной перспективы, разрабатывает особую систему изображения пространства, собственную концепцию пейзажа: чтобы передать мощь дальнего плана, он сознательно преувеличивает размеры изображаемого объекта, а первый план, напротив, сжимает и убирает все лишние детали. П. Сезанн не стремится создать нечто адекватное реальному пейзажу, – его пейзажи, скорее, воскрешают в памяти визуальные и эмоциональные характеристики, делая изображение узнаваемым. Каждый пейзаж художника представляет собой особую структуру цвета и линий. В его творчестве присутствует традиция разбивать форму, приводить её к геометрически расчленённому рисунку, состоящему из цветовых мозаичных фрагментов. Обращаясь к натурным впечатлениям, П. Сезанн создавал устойчивую конструкцию, в которой главное место занимали предметно-структурные элементы [2, 117]. На всех этапах работы П. Сезанн думал о гармонии целого, отbrasывал всё случайное, обобщал. По-новому наносится краска на холст: не отдельными мазками, а широкими прозрачными заливками жидкой краски, в которых едва обозначено движение кисти. Если у К. Моне изображение воды дробилось на массу горизонтально расположенных мазков, отсвечивала, рябила, то у П. Сезанна движение нейтрализовано самим способом нанесения краски. Свет приобретает невероятную динамическую интенсивность, усиливающую общее движение. В произведениях П. Сезанна живопись оказалась средством исследования глубинных структур мироздания. Она перестала выполнять функцию изобразительной повествовательности (чего требовал академический историзм) и утратила своё назначение передавать лишь сиюминутность чувственного визуального восприятия, свойственное импрессионизму.

Большое влияние на постимпрессионистов оказала в конце XIX в. живопись Востока. Гравюры дальневосточных мастеров указывали художникам пути к обобщению и стилизации форм, к новому «кадровому» построению композиции с высокой точкой

зрения. Эти черты можно заметить в творчестве Ван Гога. Цвет в пейзажах художник воспринимал как средство, наделённое большой эмоциональной силой. Увиденные в природе цвета Ван Гог утрирует, доводя до предела красочную насыщенность картины. Ярким примером служит пейзаж «Красные виноградники» (1888 г.): виноградники полыхают красным цветом, положенным густо, пастозно; небо написано жёлтым, будто раскалённым от солнца. Ван Гог использовал острые цветовые контрасты, гибкую линию, чёрный контур, динамичный мазок.

Пейзаж обретает новые мотивы и краски в творчестве П. Гогена. Экзотическая природа стала материалом для его картин. Его полотна имеют декоративно-пластическое решение. В образ природы вкладывается символическое значение. В живописи отсутствуют цветовые нюансы, форма решается плоско, отсутствует воздушность, плановость, преобладает фактура и технические приёмы письма. Мифологичность пейзажа П. Гогена, условность художественных приёмов знаменовали начало примитивизма в европейской живописи, направление развития пейзажа в сторону большей абстракции.

Открытия П. Гогена по-своему интерпретировали М. Дени, П. Боннар, Э. Вюйар и другие художники, объединившиеся в группу «Наби» (что означает на древнееврейском языке «пророки»). Жанровая определённость была не так важна, как декоративные задачи. И по своим мотивам, и по средствам исполнения (они работали и маслом, и гуашью, и темперой), и по нежной, неяркой тональности их работы были близки изысканному убранству интерьеров в стиле рубежа веков. Пейзаж играл роль гармонического фона для фигур. Воображаемый пейзаж у художников «Наби» вновь, как у старых мастеров, насыщается нимфами, фавнами или персонажами христианской легенды.

Из искусства художников, входивших в состав «Наби», и их наставника Поля Гогена, было несколько выходов в новые области пейзажного жанра. Здесь и рассмотрение природы в единстве с нецивилизованным,

«естественным» бытом, и символические интерпретации пейзажа в духе искусства рубежа веков, и открытие новых лиц быстро меняющейся городской среды [1, 53].

Первым направлением авангардного искусства был фовизм (А. Матисс, А. Дерен, М. Вламинг, А. Марке, Э.-О. Фриез, Ж. Брак, А.-Ш. Манген и другие). Фовизм создал последнюю целостную концепцию пейзажа. Основным средством при создании пейзажей у фовистов был цвет, определявшийся не столько натурой, сколько выражением эмоционального тонуса восприятия её художником. Цвет они считают уникальным свойством пленэра, потому что с помощью цвета можно передать даже атмосферу. Линия цветового контура очерчивала большие красочные плоскости, из которых строилась композиция. Художественная манера заключалась в ярком колорите, пронзительной чистоте и резкости контрастов света, интенсивности открытого локального цвета, остроте ритма. Фовизм выразился в резком обобщении пространства, рисунка, объёма. Художники отказались от светотеневой моделировки и от линейной перспективы. Искусство фовизма заключало в себе эстетический протест против художественных традиций XIX в. Это направление приобретает общеевропейский масштаб.

Излюбленной формой пейзажа, к которой обращаются кубисты, становится городской вид. Кубисты выполняли свои пейзажи с помощью расчленённых геометрических форм. Абстрактный пейзаж рождается из кубизма и фовизма. К кубизму восходит футуризм (1909–1914); под влиянием динаминости современной жизни в пейзажах Боччони и Руссоло появляется поразительная нестабильность. Делоне с помощью круговых ритмов добивается эффектов взрыва, а призмы Фейнингера и прозрачные сети Вийона (около 1920 г.) представляют собой более классический вариант кубистического пейзажа. Это развитие завершается в творчестве Модриана (1912–1914 гг.), который строит свои пейзажи на чистом соотношении горизонталей и вертикалей.

Таким образом, происходит окончательный распад пространства; при этом сами произведения часто носят типичные для пейзажа названия («Времена года» Биссьера, «Реки» Манессье).

Резкий отказ от передачи глубины и воспроизведения видимого мира ради игры знаков, в которой синтезируются связи между разумом и природой, – таковы последствия абстракционизма в истории пейзажной живописи.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Богемская К.Г. История жанров. Пейзаж. М., 2002. 225 с.
2. Дятлева Г.В. Мастера пейзажа. М., 2002. 304 с.
3. Золотов Ю.К. Вермер Делфтский. М., 1995. 127 с.
4. Лясковская О.А. Пленэр в русской живописи XIX в. М., 1966. 316 с.
5. Чегодаев А.Д. Импрессионисты. М., 1971. 156 с.

УДК 37.016:7

*Сузальцев Е.Л.*  
Московский государственный областной университет

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ

*Ye. Suzdaltsev*  
Moscow State Regional University

### THE USE OF MILITARY HISTORICAL RECONSTRUCTION TO IMPROVE QUALITY OF FUTURE TEACHERS OF ART TRAINING

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость ориентации на исторический материал студентов ХГФ, обучающихся по специальности «Живопись». Автор предлагает собственную разработку занятий, в соответствии с которой каждый семестр (начиная с пятого семестра) посвящается определённой теме, при этом уделяется особое внимание использованию военно-исторической реконструкции для повышения качества подготовки в ходе учебных постановок (живопись и рисунок), пленэра и станковой композиции. «Погружение в эпоху» в результате реконструкции конкретного исторического события позволяет повысить интерес студентов к изучаемым темам.

**Ключевые слова:** военно-историческая реконструкция, станковая композиция.

«Изучение основ композиции – это не только познание формальных законов сочинения, но и идеально-творческое воспитание будущего художника», – пишет С.П. Ломов в работе «Живопись» [1, 128]. Именно в станковой композиции будущий художник-живописец наиболее ярко проявляет себя как личность, опираясь на свое мастерство, вкус, художественную культуру и гражданскую позицию. Все это делает станковую композицию, по нашему глубокому убеждению, основным учебным предметом по специальности, который вбирает в себя все знания, полученные студентом при выполнении им учебных постановок и пленэрных работ.

Но всегда ли удается донести до студентов-худграфов эту неоспоримую истину? Как организовать студенческую работу по выполнению композиции?

Не претендую на оригинальность, мы хотим предложить один из вариантов решения данной проблемы, призванный повысить роль композиции в учебном процессе и заинтересовать студентов в более качественном выполнении заданий по станковой композиции.

1. Каждый семестр (начиная с пятого), по аналогии с Императорской Академией художеств, где выполнение композиций на заданную тему было ведущим методом обучения, должен иметь свою тему, связанную с историей государства Российского:

- 3 курс («Богатырские страницы истории Руси»; «Не даром помнит вся Россия...»);
- 4 курс («Эпоха великих потрясений: Великая и Гражданская войны»; «В грозную пору. Великая Отечественная война»);

---

© Сузальцев Е.Л., 2011.

– 5 курс («Время надежд»).

2. Ведение учебных курсов, которые помогут раскрыть тему семестра («Основы геральдики», «Униформология», «История костюма», «Вексиллогия» и т. д.) за счет дополнительных часов.

3. В обязательном порядке не менее одной учебной постановки по живописи должно соответствовать теме семестра.

4. Коллективное (ведущий преподаватель и учебная группа) выполнение композиционных заданий как важная форма творческого воспитания и обмена опытом.

5. Жесткий контроль за подготовкой и этапами выполнения задания по композиции студентами со стороны преподавателей кафедры.

6. Поощрение авторов лучших работ по композиции в учебном году с вручением им знаков «За особенное искусство и познание художеств» из драгоценных металлов.

7. Собирание (реконструкция) в натюрмортом фонде одежды, предметов быта, оружия по тематике семестра.

8. Копирование в музеях работ художников той эпохи или современных художников, отразивших в своем творчестве предложенное по теме семестра время.

9. Посещение музеев и выставок для ознакомления с подлинными предметами по изучаемой эпохе.

10. Активное сотрудничество с военно-историческими клубами, реконструирующими эпохи, совпадающую с темой семестра.

В данной статье хочется более подробно остановиться на последнем пункте, т. е. возможностях военно-исторической реконструкции для повышения качества подготовки студентов ХГФ.

Но сначала скажем несколько слов о **военно-исторической реконструкции**, которая в России существует в нескольких направлениях [2]:

- эпоха средневековья (XI–XV вв.);
- Северная война (1700–1721 гг.);
- Наполеоника (1789–1815 гг.);
- Первая мировая война (1914–1918 гг.);
- Гражданская война (1918–1922 гг.);

– Вторая мировая война (1939–1945 гг.).

В последнее время активно развиваются новые направления:

- стрельцы (XVII в.);
- Крымская война (1853–1856 гг.);
- гражданская война в Америке (1861–1865 гг.);
- индейцы.

Что может объединять людей, входящих в различные клубы военно-исторической реконструкции? Первое, что бросается в глаза, – это исторический костюм, который каждый реконструктор шьет себе, когда вступает в клуб. И, конечно же, любовь к истории, пусть только к одной ее эпохе, хотя часто встречаются реконструкторы – активные члены 2-3 клубов.

Именно эта любовь к истории, пусть только к малой ее части, заставляет людей тратить огромное количество своего свободного времени в поисках источников, которые помогают им расширить их знания по изучаемому времени.

Необходимо, чтобы студенты увлеклись предложенной темой семестра и обратили свое внимание на три источника, из которых они могут почерпнуть свои знания: письменные, предметные и изобразительные.

Историческую реконструкцию можно разделить на несколько направлений, выделяемых по наиболее характерным, внутренним чертам. Они зачастую переплетаются между собой:

1. «Живая история».
2. Историческое шоу.

Было бы смело предположить, что большая часть студентов скрупулезно подойдет к воспроизведению реконструируемой эпохи и ее материальной культуры, сближаясь таким образом со вспомогательной исторической дисциплиной – «экспериментальной археологией». Да и мы не ставим перед студентами такой задачи – стать adeptами направления исторической реконструкции «**Живая история**». Однако «погружение в эпоху» через присутствие, а в идеале – через участие в исторических шоу, как правило, проводимых на местах знаменитых сражений, смогло бы

обострить интерес студентов к предложенной теме семестра. Это способствует их глубокому ориентированию в историческом материале, что, в свою очередь, помогает в выборе сюжета композиции, более грамотному ее написанию с исторической точки зрения.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ломов С.П. Живопись: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2008. 232 с.
2. Хабаров В.В. Направления развития военно-исторической реконструкции // Реконструктор. 2007. № 7. С. 2-5.

УДК 37.036-057.875

**Шакирова В.Ф.**  
Московский городской педагогический университет

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ХУДОЖНИКА**

**V. Shakirova**  
*Moscow City Pedagogical University*

**PROFESSIONAL COMPETENCE AS THE CHARACTERISTIC  
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PERSON  
OF THE STUDENT-ARTIST**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования профессиональной, компетентной, нравственной, деятельностной личности студента-художника в области художественно-педагогического образования. В сложившейся ситуации трансформации целей, содержания и функций профессионального образования важным аспектом решении данной проблемы является отказ от подготовки специалиста, ориентированного на узкое понимание своих задач в области профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, профессиональное развитие, профессиональный рост, саморазвитие, индивидуальная траектория.

В современном мире, когда образование не заканчивается после окончания вуза, а продолжается на протяжении всей жизни, успех карьеры зависит не только от полученных знаний, но еще и от правильного внутреннего выбора, потребности в самосовершенствовании и саморазвитии.

В сложившейся ситуации трансформации целей, содержания и функций профессионального образования произошел отказ от подготовки специалиста со стандартным мышлением, ориентированным на узкое понимание своих задач в области профессиональной деятельности. Именно поэтому становление профессионально компетентной личности с позиций компетентностного подхода все чаще рассматривают как неотъемлемый компонент для воспитания полноценного профессионала – выпускника вуза.

**Abstract.** Article is devoted a problem of formation professional, competent, moral persons of the student-artist in area is art-pedagogical education. In the circumstances transformations of the purposes, the maintenance and vocational training functions, a prominent aspect the decision of the given problem is refusal of preparation of the expert focused on narrow understanding of the problems in the field of professional work.

**Key words:** the professional competence, the professional growth, the professional development, self-development, individual trajectory.

---

© Шакирова В.Ф., 2011.

В связи со сменой образовательной парадигмы и обновлением высшего профессионального образования, для достижения личностно ориентированного результата в подготовке компетентных специалистов в последнее время активно исследуются проблемы компетентности. Традиционный подход к целям и задачам образования, который раньше определялся набором полученных знаний, умений и навыков (ЗУНов), перестал соответствовать современным целям образования, где необходимы дополнительные качества, некие «компетенции» и «компетентности». Данные понятия значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как включают в себя направленность личности на ценностную мотивацию, преодоление трудностей, проявление гибкости мышления, самостоятельности, целеустремленности, волевые качества.

Внедрение понятия «компетентность» в педагогическую практику повлекло за собой изменение требований, предъявляемых к выпускнику вуза. К таким требованиям относятся: культура поведения, способность к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности и т. д.

Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, форм и методов обучения требуют повышения профессиональной компетентности студентов вузов. В современных условиях постиндустриального общества как никогда ранее востребованы специалисты, обладающие творческой активностью в профессиональной деятельности, высоким уровнем профессионального интеллекта, способностью к самообразованию, восприимчивостью к инновациям, креативностью. Такие специалисты эффективно реализовывают себя в быстро меняющихся социально-экономических условиях в связи с обладанием профессиональными компетенциями, умением планировать свою карьеру.

В качестве общественного идеала выступает личность профессионала, проблема формирования которой является популяр-

ным объектом исследования в современном научном мире. Изменение целей образования, взаимопроникновение различных компонентов содержания образования, направленных на развитие личностно-смысловой сферы студентов, позволило определить образовательную область как сферу жизнедеятельности формирующейся личности, необходимую для осознанного самоопределения. Опираясь на компетентностный подход в вузе, формирование личностных качеств и профессиональных компетенций позиционируется по значимости наравне с практическим и теоретическим освоением азов будущей профессии. Таким образом, к формированию полноценной, адекватной к жизненным условиям личности студента прислано пристальное внимание.

В то же время компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника. Компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, что не может быть освоено в должном объеме в рамках учебной программы. Поэтому работодателю следует учитывать, что выпускники вуза находятся в процессе формирования профессиональной компетентности, так как в полной мере интерес к профессии окончательно формируется только у работающего специалиста. В связи с этим возникает необходимость создания благоприятных условий для развития у студентов психологической, профессиональной, творческой компетентностей и готовности к будущей практической деятельности.

То, что профессионалом не рождаются, а становятся – давно известная истинна, не раз подтвержденная на практике. Личность профессионала развивается вместе с индивидом с учетом индивидуального развития его психических, социальных и духовных качеств.

С точки зрения Л.И. Анциферова, развитие – основной способ существования личности, социальное и психическое становление которой не ограничено какими-то определенными отрезками времени [3, 15]. Таким образом, нескончаемость процесса становления – характерная черта психоло-

гической организации личности и одно из обязательных условий её способности к безграничному развитию. Причиной, побуждающей к развитию, является противоречие между потребностью личности и окружающего его социума. В процессе развития профессионального самосознания происходит психологическая перестройка личности от профессионального самоопределения к самореализации в учебно-профессиональной деятельности. Это проявляется в индивидуальном стиле деятельности, повышении уровня знаний, умений, навыков и профессионального опыта.

Важность роли развития профессионального самосознания заключается в том, что способность к труду не остается постоянной, она развивается, изменяется по мере развития самой личности. Во время обучения в ВУЗе происходит накопление системы знаний и умений, которые являются фундаментом, базой для дальнейшей самореализации и самосовершенствования. Самореализация, рассматриваемая как составляющая развития человека, представляет собой деятельность (процесс) по достижению им сформированных целей, характеризующуюся получением определенных результатов – индивидуальных достижений. Это означает, что для успешной самореализации нужно не только уделять внимание развитию профессиональных компетенций на протяжении обучения в вузе, но и очень важно сформировать устойчивый познавательный интерес, который в дальнейшем будет являться средством повышения качества подготовки специалиста.

Важным, неотъемлемым этапом становления культуры личности студента-художника является художественное образование. Художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших принципов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства [2]. Система художественного образования включает в себя личностную,

художественно-культурную, эстетическую и образовательную среду. Воздействие различных видов искусства направлено на становление целостной личности и утверждение ее значимости. В современной постиндустриальной культуре традиционное искусство как область духовной сферы включает в себя эстетический, художественный, нравственный опыт, состоящий из народного и профессионально-художественного искусства. Изобразительное и народное искусство выступают в роли учителя и воспитателя человека и общества, аккумулируют философско-эстетические знания, основные принципы художественной культуры. Здесь немалую роль играет полифункциональность изобразительного и народного искусства, которая, являясь комплексом взаимосвязанных гуманистических, ценностных, познавательных и сущностных функций, способствует профессиональному становлению личности студента-художника.

Таким образом, профессиональное становление личности студента-художника – это система ценностей, идеалов и компетенций, в которой происходит осознание своей субъектно-объектной роли в профессионально-творческой среде, учитывается творческий, социальный и народный опыт, формируется познавательный интерес, ключевые и функциональные художественные умения и навыки, ценностные ориентации.

Если рассматривать компетентность как совокупность профессионально-технологической подготовленности и ключевых компетенций, то можно определить основное содержание формирования профессиональной компетентности студентов-художников ХГФ следующими критериями:

- развитие общего уровня эрудиции;
- наличие всех элементарных знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для формирования компетентности;
- осуществление умственной и предметной деятельности, приводящей к интеграции знаний, умений, навыков и способностей;
- широта и глубина усвоения знаний, необходимых современному специалисту;
- высокий уровень развития професси-

онально значимых ориентаций выпускника вуза;

– владение конкретными навыками по использованию техники художественной мозаики из дерева;

– способность использовать в своей профессиональной деятельности новейшие технологии;

Студент ХГФ должен ориентироваться в окружающем мире и четко осознавать свою роль в нем, обладать духовно-нравственными качествами, уметь самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать и сохранять ее, взаимодействовать с окружающим миром. Таким образом, развитие профессиональной компетентности студента ХГФ предполагает освоение и реализацию комплекса современных профессиональных знаний и практических навыков и их применения, и является необходимым условием для эффективности профессиональной деятельности в связи с изменением оценки качества образования.

В то же время нельзя говорить о том, что можно обучить компетентности. Можно лишь направить студента по правильной образовательной траектории. Компетентным же студент сможет стать, только если он сам апробирует различные модели поведения в данной предметной области, выбрав те, которые в большей степени соответствуют его знаниям и общим для этих видов профессиональной деятельности компетенциям.

Для успешной реализации становления профессионально-компетентной личности студента-художника в условиях модернизации высшего художественно-педагогического образования необходимо ответственно подходить к содержанию образования. Содержание образования – это тот заданный результат, который формулируется в требованиях к выпускнику учебного заведения. При формировании содержания обучения необходимо определить объем предъявляемой студентам учебной информации в виде комплекса задач, направленных на формирование соответствующих умений и навыков и личностных качеств, где будет учтен при-

нцип связи теоретических знаний с практическими навыками.

Современный подход к процессу образования предполагает наличие конкурентоспособных, неординарных программ и сценариев, ориентированных на формирование устойчивых познавательных интересов, воспитывающих потребности в культурном досуге, препятствующих падению интереса к культурным и духовным ценностям. Именно поэтому современное педагогическое образование направлено не только на усвоение личностью студента профессиональных знаний и умений, но и на развитие аксиологических ценностей и аутокомпетентности.

При подготовке студентов-художников ХГФ нужно помнить, что деятельность художника не допускает наличия узкоспециальной компетентности. Важно четко понимать, какие компетенции будут формироваться на каждом этапе образования и, учитывая данный фактор, проектировать ключевые, межпредметные и предметные компетенции, определяя содержание образования в компетентностном подходе. Содержание образования должно быть тщательно проанализировано, отобрано и должно включать в себя не только профильные предметы, направленные на развитие профессиональных умений и навыков, но и предметы, развивающие личностные качества специалиста общего характера, позволяющие выпускнику свободно ориентироваться в быстро меняющейся среде своей профессиональной деятельности.

При обучении студент должен изучать историю искусств разных эпох и народов, формировать художественно-практическую компетентность, осваивая различные типы художественного творчества и виды художественной культуры, использовать художественно-творческий опыт для создания новых художественных опытов, вырабатывать в себе потребность в полноценном художественном образовании, самостоятельной художественно-творческой деятельности, восприятия этой деятельности как неотъемлемой части своей жизни и будущей профессии.

Профессиональное становление как формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности [3], заключается в освоении профессиональной деятельности и реализации личности на разных этапах профессионального становления.

Для успешной реализации профессионального становления личности необходимо создать целенаправленную ситуацию, при которой возникает эстетическая потребность в обучении, способствующая самовыражению в художественно-творческой деятельности. Именно уровень развития мировоззрения, степень сформированности системы взглядов на мир, общество, самого себя, глубина убеждений определяют выбор человеком места в жизни, отношение к труду и к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Становление профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, преобразование личностью своего внутреннего мира приводит к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. Целостное становление личности, происходящее на основе самореализации в профессиональной среде, позволяет выпускнику вуза быть успешным, конкурентоспособным специалистом, востребованным в общественной жизни.

В настоящее время профессиональное становление личности имеет собственную образовательную траекторию, а студент – траекторию личностного роста. Поэтому в современном мире утвердилась новая парадигма личностно ориентированного образования, где центральным звеном является развитие личности студента в процессе обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Именно личностно ориентированный подход является необходимым условием для компетентностного развития личности. Такой подход повышает уровень образовательного процесса, эффективность овладения ЗУНами, самообразования и саморазвития личности при наличии гибких схем построения учеб-

но-воспитательного процесса, способного видоизменяться в зависимости от индивидуальных особенностей студентов.

Необходимость педагогического содействия личности в усвоении не только профессиональных знаний и ключевых функциональных умений, но и в формировании ценностного сознания как обязательного компонента любой деятельности, позволяет выявить значимость роли преподавателя при формировании профессиональной компетентности студента-художника. Главная задача преподавателя заключается в создании для студента условий, способствующих его самореализации и утверждению себя как будущего профессионала. Нужно осознавать важность включения студентов в самостоятельную работу с элементами научно-исследовательской деятельности при помощи активного использования возможностей информационных технологий.

Основными условиями развития профессиональной компетентности студентов-художников являются приобретенные художественные умения, основанные на теоретических знаниях. Для этого необходимо стимулировать творческое мышление, создавать условия для развития индивидуальных особенностей, осуществлять индивидуальный подход в обучении студентов. Успех в достижении профессионализма зависит от индивидуальных способностей и развития мышления, именно поэтому на разных этапах освоения профессии комплекс компетенций разных субъектов будет представлен разным комплексом качеств.

Для достижения профессионального уровня становления студента-художника нужно создать благоприятные условия обучения. Необходимо развивать творческую активную личность студента-художника. Одно из самых важных условий – это создание художественно развивающей среды, где отношения между студентами и преподавателями будут основываться на принципе сотрудничества и гуманности. При этом необходимо осознанное понимание направленности деятельности преподавателей на лич-

ностное самосовершенствование. Поэтому закономерным будет проведение не только совместных аудиторных занятий, но также внедрение внеурочных форм деятельности, таких, как посещение музея, совместный пленэр, створчество, совместное участие в выставках и др. Важным фактором становления личностного развития студента являются учебные программы по различным художественным дисциплинам, соответствующие специфике художественной культуры. В базовую основу таких программ необходимо включить мастер-классы по художественным дисциплинам, научно-исследовательские проекты и др. Все это должно быть направлено на развитие таких качеств и умений, как абстрактное и образное мышление, воображение, освоение различных типов, жанров, сюжетов, стилей и материалов художественного творчества на личном уровне, формирование отношения к культуре и образованию как важнейшему условию разностороннего развития личности, навыков самостоятельной художественно-творческой деятельности, восприятия этой деятельности как неотъемлемой части своей жизни и будущей профессии.

Для реализации индивидуальных образовательных траекторий в учебных планах следует предусмотреть дисциплины по выбору, связанные с углубленным изучением истории изобразительного и декоративно-прикладного искусства, в том числе маркетри, техник и технологий изготовления художественной мозаики из дерева пр. В таких элективных курсах важно учитывать степень подготовленности студентов, чтобы к концу курса подвести обучаемого к заданному уровню профессионального становления.

Личностное самосовершенствование студента ХГФ является непременным условием

для успешной самореализации, выражющейся в непрерывном самопознании студента, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Из всего вышесказанного следует, что формирование профессиональной компетентности студента-художника будет успешным, если:

- обобщить опыт освоения изобразительного и народного искусства на уровне знаний об особенностях художественно-образного языка разных видов искусства, формах бытования и развития;
- овладеть компетентностным подходом к художественно-творческой деятельности, выработанным в процессе освоения разных видов художественной культуры;
- использовать полученные знания и умения в художественно-творческой деятельности для успешной реализации поставленных задач по созданию художественных образов.

В заключение можно добавить, что одной из главных задач художественно-педагогического образования является подготовка профессиональной, компетентной, нравственной, деятельностной личности студента-художника, будущего специалиста.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/> (дата обращения: 23.08.2011).
2. «Концепция современного образования в Российской Федерации» приказ министерства культуры Российской Федерации от 28 декабря 2001 года №1403. [Электронный ресурс]. URL: [www.edu.ru](http://www.edu.ru) (дата обращения: 07.07.2009).
3. Психология формирования и развития личности / Под ред.: Л.И. Анциферова. М., 1981. 239 с.

## НАШИ АВТОРЫ

**Барановская Лариса Альбертовна** – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой иностранных языков Сибирского государственного технологического университета (г. Красноярск); e-mail: inlangkaf@gmail.com

**Беляев Владимир Иванович** – профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-srsp@mgou.ru

**Боброва Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского государственного областного университета; e-mail: bobrova\_svetlana@mail.ru

**Большакова Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и менеджмента Иркутского государственного университета (филиал в г. Братск); e-mail: onbol@yandex.ru

**Бурлакова Ирина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания Одинцовского гуманитарного института; e-mail: dry\_brook@mail.ru

**Галимова Олеся Ильдаровна** – аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: knifesteel.odd@gmail.com

**Галицын Сергей Викторович** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмента, экономики и права Дальневосточной государственной академии физической культуры (г. Хабаровск); e-mail: galizin74@mail.ru

**Дворячкина Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и элементарной математики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; e-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru

**Забелина Светлана Борисовна** – старший преподаватель кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; e-mail: zabelina\_sb@mail.ru

**Инишакова Ольга Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета; e-mail: olgainsh@mail.ru

**Кадырова Фарида Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Казанского высшего военного командного училища (Военный институт); e-mail: farida\_ksui@mail.ru

**Ким Владимир Сергеевич** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: vskim@mail.ru

**Коложвари Илона Борисовна** – аспирант кафедры педагогики и психологии преподаватель кафедры регионоведения и романо-германских языков Российской международной академии туризма (г. Химки), директор Ирландского Культурного Клуба; e-mail: Ilona.Kolozhvari@gmail.com

**Коровкина Марина Евгеньевна** – соискатель Российского государственного гуманитарного университета, доцент кафедры теории и практики перевода факультета повышения переводческого мастерства Межотраслевого института повышения квалификации Московского государственного лингвистического университета; e-mail: korovkin@starnet.ru

**Лапковская Светлана Александровна** – преподаватель кафедры педагогики и психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования; e-mail: kp50@mail.ru

**Матвеева Эльвира Фаридовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры неорганической и биоорганической химии Астраханского государственного университета, Почетный ра-

ботник высшего профессионального образования РФ; e-mail: Elvira107@rambler.ru

**Махмутова Алтынай Джумашевна** – соискатель кафедры сурдопедагогики, старший преподаватель кафедры сурдопедагогики Московского педагогического государственного университета; e-mail: alekecha@mail.ru

**Митрахович Ольга Анатольевна** – старший преподаватель кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, Почетный работник общего образования РФ, Почетный работник образования Москвы; e-mail: olgamitr@rambler.ru

**Моисеев Алексей Андреевич** – старший преподаватель кафедры живописи Московского государственного областного университета; e-mail: moiseev\_arthouse@mail.ru

**Мордовская Анна Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (г. Якутск); e-mail: rector@sitc.ru

**Нагаева Ирина Александровна** – кандидат педагогических наук, кафедра прикладной информатики Института государственного управления, права и инновационных технологий (г. Москва); e-mail: irina\_kuzn@list.ru

**Обнизова Татьяна Юрьевна** – соискатель Московского педагогического государственного университета; e-mail: obnizovat@mail.ru

**Осипенко Людмила Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета; e-mail: 1\_osipenko@mail.ru

**Помелова Мария Сергеевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики, теории и методики обучения информатике Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара; e-mail: marimari07@mail.ru

**Рачковская Надежда Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного университета; e-mail: nad1606@yandex.ru

**Сизова Ирина Николаевна** – старший преподаватель Московского городского педагогического университета; e-mail: aniri\_s@mail.ru

**Симора Виталий Анатольевич** – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры теологии педагогического факультета Тверского государственного университета; e-mail: vitalij.simora@rambler.ru

**Смородинова Мария Васильевна** – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: masha0531@yandex.ru

**Соколов Сергей Вячеславович** – магистр техники и технологии по направлению «Энергомашиностроение», ассистент кафедры иностранных языков №4 Российского университета дружбы народов (г. Москва), аспирант кафедры педагогики Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского; e-mail: hr.sokolow@gmail.com

**Старикова Елена Александровна** – аспирант кафедры живописи Московского педагогического государственного университета; e-mail: elenastar41@rambler.ru

**Сузdal'цов Евгений Леонидович** – кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой живописи Московского государственного областного университета; e-mail: fakul-izonr@mgu.ru

**Ткалич Светлана Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного университета туризма и сервиса; e-mail: tkalichai@mail.ru

**Цициашвили Екатерина Тамазовна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Московской открытой социальной академии; e-mail: shvilik@gmail.com

**Шакирова Вероника Фаридовна** – аспирант кафедры декоративного искусства Московского городского педагогического университета, член союза художников России; т. 8 (499) 488-78-01

**Шубина Ирина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательной работы Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова; e-mail: shubina73@bk.ru